



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

MODALIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

“REALIDAD DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN ECUATORIANA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE BÁSICA Y BACHILLERATO “PEDRO LUIS CALERO” Y “FERNANDO ORTIZ CRESPO” DE LA PARROQUIA DE ZÁMBIZA, CANTÓN QUITO, PROVINCIA DE PICHINCHA, AÑO LECTIVO 2010-2011”

Tesis de Investigación previa a la obtención del Título de Magister en Pedagogía.

AUTOR (A):

JIMENA MARISOL SARÁUZ ESTÉVEZ

DIRECTOR (A):

MGS. ELSA BEATRIZ CÁRDENAS SEMPÉRTEGUI

CENTRO ASOCIADO QUITO

2011

CERTIFICACIÓN

MGS.

Elsa Cárdenas

DIRECTORA DE TESIS

C E R T I F I C A:

Haber revisado el presente informe de investigación, que se ajusta a las normas establecidas por el Postgrado en Pedagogía para el desarrollo de tesis de Maestría, de la Universidad Técnica Particular de Loja; en tal razón autorizo su presentación para los fines legales pertinentes.

F _____

Loja, 14 de julio del 2011

CESIÓN DE DERECHOS

Yo, Jimena Marisol Saráuz Estévez declaro conocer y aceptar la disposición del Art.67 del Estatuto Orgánico de la Universidad Técnica Particular de Loja que en su parte pertinente textualmente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado que se realicen a través o con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo) de la Universidad”.

Loja, julio 08 del 2011

Jimena Marisol Saráuz Estévez

AUTOR(A) DE LA TESIS

C.I: 100170673-6

AUTORÍA

Las ideas, conceptos y contenidos que se exponen en el presente informe de investigación, son de exclusiva responsabilidad de su autor(a).

F _____

Jimena Marisol Saráuz Estévez

CI. 100170673-6

AGRADECIMIENTO

Expreso mi agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja por permitirnos realizar nuestros estudios profesionales a través de la Modalidad Abierta y a Distancia.

A las Instituciones Educativas “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo” por su significativa colaboración y por proporcionarme la información requerida; así como también por las facilidades brindadas para el desarrollo de la presente investigación.

Finalmente agradecer a todas las personas que de una u otra manera me supieron alentar y apoyar en esta difícil tarea.

DEDICATORIA

A Dios, quien me dio la fe, la fortaleza necesaria para salir siempre adelante pese a las dificultades, por colocarme en el mejor camino, iluminando cada paso de mi vida, por darme la salud y la esperanza para terminar este trabajo.

A mis hijos y esposo quienes con nobleza y entusiasmo depositaron en mí su apoyo y confianza, gracias por su paciencia, por su comprensión, por su empeño, por su fuerza, por su amor, por ser tal y como son.

Con especial cariño dedico este trabajo a mis alumnos y alumnas, quienes con sus dulces sonrisas, día a día me inspiran a ser mejor maestra.

Y a todas las personas que depositaron su confianza en mí.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Página
PORTADA	i
CERTIFICACIÓN	ii
CESIÓN DE DERECHOS	iii
AUTORÍA	iv
AGRADECIMIENTO	v
DEDICATORIA	vi
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vii
1. RESUMEN _____	1
2. INTRODUCCION _____	2
3. CAPÍTULO I _____	5
4. CAPÍTULO II _____	23
5. CAPÍTULO III _____	43
6. CAPÍTULO IV _____	58
7. METODOLOGÍA _____	81
8. RESULTADOS OBTENIDOS _____	85
9. DISCUSIÓN _____	134
10. BIBLIOGRAFÍA _____	194
11. ANEXOS _____	203
1. RESUMEN	

La presente investigación se desarrolló sobre la práctica pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y de bachillerato del país; donde se buscó la identificación de los modelos didáctico-pedagógicos practicados en cada institución y su relación con la práctica docente de los maestros y maestras, como principales responsables de la educación de los niños, jóvenes y adultos del presente y del futuro.

Iniciamos con una investigación bibliográfica referente a las concepciones y definiciones de la Pedagogía, seguimos con las teorías psicológicas como base de las prácticas educativas, luego con el currículo dentro de la educación, para finalizar con la Pedagogía contemporánea y su práctica.

La parte práctica de nuestro estudio se realizó en el Centro de Educación Básica “Pedro Luis Calero” y en el Colegio Particular Mixto “Fernando Ortiz Crespo” de la parroquia de Zámbez, perteneciente al cantón Quito, provincia de Pichincha; instituciones de las que se seleccionó una población compuesta por 10 profesores de básica y 10 de bachillerato; así como también, 20 estudiantes de básica y 20 estudiantes de bachillerato.

A la población seleccionada se aplicó los instrumentos de investigación: encuestas entrevistas y fichas de observación de clases; los mismos que permitieron determinar que el modelo pedagógico tradicional, es el que está presente en la práctica pedagógica de los docentes, a pesar de ser el modelo constructivista el que consta en el plan estratégico institucional de las dos instituciones.

En razón de los datos obtenidos, nuestra propuesta giró en torno a la planificación de un plan de clase por destrezas con criterios de desempeño, como una estrategia que oriente el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto en básica como en bachillerato. Propuesta que aborda la importancia de la planificación de la clase, planificación que permita desterrar la improvisación de nuestras aulas. Propuesta que le permita al maestro comprender que lo más importante no es lo que él expone en clase, sino lo que el estudiante realiza para apropiarse del conocimiento.

2. INTRODUCCIÓN

Nuestro país es independiente y se rige por sus propias leyes, por lo que la educación ha estado inmersa en el ritmo evolutivo de nuestra sociedad ecuatoriana, no obstante de esto, se ha visto influenciada por diferentes corrientes pedagógicas de vanguardia, pero que por diferentes causas esa influencia no se han convertido en un hecho.

Muchos intentos por construir nuevas formas pedagógicas del proceso enseñanza-aprendizaje no se han logrado aplicar y en las aulas se continúa trabajando con postulados y modelos caducos que han llevado al fracaso de nuestro sistema educativo.

Las clases en los diferentes centros educativos del país se desarrolla de acuerdo a un sistema diferente al que marcan las políticas educativas contemporáneas o que el Ministerio del ramo propone, por ello, la actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica y la propuesta para el nuevo bachillerato deberán constituirse en el eje que oriente el accionar educativo de los maestros tanto en contenidos como en prácticas y valores.

Las investigaciones realizadas sobre la realidad pedagógica y curricular en la educación ecuatoriana en los centros educativos de básica y bachillerato del país, ha estado liderada por la Universidad Técnica Particular de Loja, mediante su modalidad a distancia le ha permitido recoger datos de diferentes provincias del país, investigación de relevancia nacional orientada a construir nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, que se proyecten hacia un verdadero desarrollo social.

En las instituciones “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo”, no se ha realizado investigaciones de este tipo; consideran a esta investigación de suma importancia para mejorar los procesos pedagógicos institucionales, por cuanto, permitirá determinar la práctica pedagógica del docente en cada una de las instituciones, establecer lo que realmente sucede en clase, puesto que es el docente el directo responsable de ello. Además ha permitido conocer la opinión de los estudiantes y establecer lo que a ellos les gustaría para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también, para mejorar las relaciones docente-alumno.

Es hora de que el docente deje de creerse dueño de la verdad, deje de improvisar las clases, deje de pensar que nuestras extensas explicaciones son las que le permiten aprender al estudiante; nuestra mentalidad de docentes debe cambiar para convertirnos en facilitadores del conocimiento del niño, del joven, incluso del adulto, por lo que actualizar los procesos pedagógicos y didácticos es una de las funciones imprescindibles del maestro actual.

Como docente investigador, el presente trabajo ha sido de vivo interés, por cuanto ha permitido comprobar que nuestras apreciaciones en cuanto a la forma de dictar clase de los docentes era correcta, no eran solamente suposiciones; por lo tanto, bajo una base concreta de resultados poder realizar una propuesta posible de realizar, que permita brindar una real enseñanza de calidad en las instituciones investigadas, incluso que la propuesta tenga alcance nacional, por su factibilidad y viabilidad.

La investigación pretendió, a nivel general conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la educación básica y en el bachillerato de los centros educativos “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo” de la parroquia de Zámbriza, perteneciente al cantón Quito, provincia de Pichincha, en el año lectivo 2010-2011; para su consecución se establecieron cuatro objetivos específicos a conseguir.

El primer objetivo específico fue el de determinar el modelo pedagógico que más preponderancia tiene en la práctica pedagógica de los docentes de los centros educativos investigados; para lo cual se aplicó una guía de observación de clase, la misma que contenía 22 criterios a observar, además se estableció los recursos didácticos privilegiados, el propósito de la clase, el rol del docente y el rol del estudiante. Cabe señalar que las clases de los docentes fueron observadas en toda su extensión, la conclusión a la que se ha llegado no ha sido fruto de una observación somera de la clase. Luego del análisis minucioso determinamos que el modelo tradicional es el que más prevalece en la práctica pedagógica del docente.

Como segundo objetivo específico se determinó la identificación de los fundamentos teórico-conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad educativa; objetivo conseguido mediante la aplicación de una encuesta a docentes y estudiantes tanto de básica como de bachillerato, así como en la

aplicación de una entrevista a autoridades encargadas de la parte académica de las dos instituciones; instrumentos que permitieron obtener datos sobre el modelo pedagógico institucional PEI, sobre la práctica pedagógica del docentes donde se establecen las relaciones docente-alumno y sobre la forma de relacionarse el docente con el padre de familia.

El tercer objetivo específico buscó relacionar el currículo formalmente establecido, para básica y para bachillerato, por el Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de práctica docente y establecer los aspectos positivos y negativos de esta relación, se consiguió mediante el análisis de lo que propone el Ministerio de Educación en la Actualización y fortalecimiento curricular para educación general básica y en lo propuesto para el nuevo bachillerato; luego de este análisis se pudo comparar con el modelo de tradicional de práctica docente; determinando que difiere sustancialmente de lo propuesto por el ministerio del ramo.

El cuarto y último objetivo, diseñar una propuesta psicopedagógica para llevar a la práctica los postulados de la reforma curricular establecida, enriqueciéndola con elementos que ayuden a todos los componentes de la comunidad educativa a un crecimiento personal, profesional y social; se propuso la planificación del plan de clase como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que permita evitar la improvisación, propuesta donde se establece la importancia de una correcta planificación de la clase y dónde se determina el por qué se debe seguir la secuencia establecida. El docente no planifica fallar, pero falla por no planificar, es la premisa bajo la cual hemos basado nuestra propuesta.

Finalmente queremos manifestar que el formar parte del equipo de docentes del centro educativo “Pedro Luis Calero” y el mantener relaciones cordiales de amistad con docentes del colegio “Fernando Ortiz Crespo”; además la ubicación geográfica cercana de las dos instituciones; facilitaron el desarrollo de la presente investigación. Las autoridades de los dos centros educativos nos brindaron su apoyo y apertura, de quienes obtuvimos los permisos correspondientes; para las autoridades, conocer los resultados de la investigación es de mucha importancia, resultados que les permitirá afianzar aciertos o enmendar errores en su accionar educativo.

CAPÍTULO I

CONCEPCIONES Y DEFINICIONES DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

1.1. Definiciones.

La Pedagogía es la ciencia que tiene por objeto el estudio del problema de la educación en todos sus aspectos. Es una disciplina sumamente compleja cuya naturaleza no se puede definir con rigor estricto a la manera de las ciencias naturales. Dentro de ella hay un sector que pertenece a la ciencia empírica, otro a la filosofía; otro a la técnica; otro a la creación estética.

Para Ruiz Sánchez, la pedagogía es la:

“Ciencia de la correcta y adecuada promoción del hombre a un grado de aptitud que le permita hacer buen uso de su libertad en orden a sus fines”.

Según García Hoz (1996: 46) es el:

“Conjunto sistemático de verdades demostradas acerca de la educación”.

En este sentido, la pedagogía no trata del simple conocimiento de la realidad empírica de la educación, ni de la mera exposición de unas normas que regulan el proceso instruccional, sino que trata y ordena la realidad educativa conforme a conceptos universales tras plantearse su posibilidad por la razón.

Consuelo Sánchez Buchon (1964: 34) manifiesta que la pedagogía es el *“arte de enseñar”*

La pedagogía es arte, arte al que se llega dejando de considerarse a la educación como una actividad inefable, singular, perteneciente al campo del arte, en el sentido romántico del término; es decir, dependiente del talento o del don personal, sino como una actividad artística, que sólo se hace presente cuando las técnicas básicas de trabajo se asimilan y dominan.

Nassif (1958: 49) afirma que:

“la pedagogía es una técnica, la técnica de la educación, porque trata de acumular un conjunto de procedimientos para realizar el hecho educativo”.

La pedagogía como técnica no se confunde con las técnicas materiales, videos, filmes ordenadores, etc.; tampoco las confundiremos con técnicas específicas como, clase expositiva, estudio dirigido, coloquio, etc.; que son elementos o partes de la enseñanza y no de todo el proceso. Se refiere más a una técnica intangible, inmaterial, pues se refiere a cosas como el conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico de la materia, a la gestión de la clase, la motivación de los alumnos, la relación docente y alumno, etc. Estos instrumentos y procedimientos constituyen bienes culturales que se pueden transmitir. Entonces la pedagogía es la técnica o la tecnología de la educación.

Serramona (2000: 25) define a la pedagogía

“como ciencia general de la educación de la cual se deriva la elaboración de normas concretas de actuación que logran los ideales perfeccionadores”.

La pedagogía aparece como una ciencia práctica a medio camino entre la especulación y la aplicación. Se considera a la pedagogía como ciencia tecnológica de la educación, cuando se concibe la acción educativa como una secuenciación finita y organizada de pasos que intervienen sobre variables espacio-temporales.

Pero la pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia, como lo expresa Savater (1997: 45):

“acepta sugerencias y técnicas pero que nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en los casos más afortunados a la intuición”.

La pedagogía tiene un objeto propio, la educación, no comprendido en el campo de otra ciencia; posee también un método o serie de métodos, provenientes de otras disciplinas, para abordar la investigación y realización de su objeto; y, logra organizar el resultado de sus investigaciones para constituir un sistema un sistema unitario de principios y modelos explicativos- educativos- de carácter general.

“Reúne, por tanto, las condiciones de una verdadera ciencia independiente” (Prieto, 1985: 53)

Estas concepciones nos remiten a una definición más integral de pedagogía:

“Es una ciencia con principios humanistas (es arte, pasión, educabilidad, praxis, pensamiento teórico y práctico) fundamentados en la ética de la convivencia y formación del carácter de la persona moral desde las instituciones educativas” (Calzadilla, 2004: 78).

En el centro de la pedagogía está la persona humana, entonces es necesario que se prevea la idea de hombre que se propone formar.

1.2. Concepciones e historia.

La Pedagogía es parte de la historia de los pueblos en todo tiempo y en todo lugar porque la educación ha sido y es uno de los propósitos de la vida social de la humanidad, y la enseñanza igualmente de interés primordial. Cada pueblo y educador han hecho posible la educación según cada tiempo y lugar.

Moacir Godotti (2005: 7) en su libro Historia del Pensamiento Pedagógico nos dice:

“La práctica de la educación es muy anterior al pensamiento pedagógico. El pensamiento pedagógico surge con la reflexión sobre la práctica de la educación, como necesidad de sistematizarla y organizarla en función de determinados fines y objetivos”

Es así que en la antigüedad la educación estaba más enfocada a la formación general del hombre y del ciudadano (paideia) que a la transmisión y al contenido de los conocimientos en el sentido estricto de la palabra.

Al acumularse en tal cantidad el contenido cultural, no fue posible que las generaciones jóvenes lo adquirieran por medio de la simple imitación. Además del crecimiento del acervo cultural tomó conciencia, en las generaciones adultas, la necesidad de conservar, depurar y transmitir este contenido y entonces nace la educación intencional. Esta recopilación, depuración y transmisión consciente, se encargó primero a los padres de familia, luego a los sacerdotes y en seguida a los maestros.

Cuando la familia no pudo con este trabajo por varias razones, entre ellas la expansión del contenido cultural, la división del trabajo, la complejidad de la vida y la especialización del trabajador, fue necesario encargar la responsabilidad educativa a personal especializado. Primero se encargó al sacerdote de la orientación espiritual y cultural de

los jóvenes, pero exigencias posteriores, complejidad y especialización, obligaron al surgimiento de los maestros, primero espontáneamente, como en el caso de Sócrates, en sus famosos diálogos, practicaba la dialéctica y la mayéutica que eran consideradas técnicas capaces de hacer progresar el razonamiento y el conocimiento. Igualmente, Platón y Aristóteles consideraban que la pedagogía debía ponerse al servicio de fines éticos y políticos.

No sólo se encomienda la tarea educativa a personas en especial, sino que éstas, luego se forman en instituciones encargadas de la formación de maestros. A esta altura estamos ya frente a un hecho esencialmente pedagógico, es decir, frente a la educación no sólo intencional, sino científica y sistemática.

Desde el punto de vista evolutivo de la ciencia de la educación, la Pedagogía, podemos delimitar tres etapas sucesivas: 1) como hecho real de carácter natural-social-humano; 2) como reflexión filosófica, y 3) como actividad tecnológica. La existencia de una de estas tres etapas con preponderancia en una época histórica, no indica que exista una de éstas hoy día con exclusión de las demás. Todo lo contrario, podemos considerar hoy, la existencia simultánea de un hecho educativo, de una meditación filosófica respecto del pasado y del futuro de ese hecho, y de una seriedad de principios y recursos técnicos para la realización del trabajo educativo.

1.3. Semejanzas y diferencias entre la pedagogía y la educación.

Todas las actividades fundamentales que debe cumplir el hombre para satisfacer sus necesidades tienen, necesariamente, que relacionarse con una ciencia, arte o técnica que sistematiza los conocimientos que, intuitiva o empíricamente, ha ido reuniendo el hombre a través de los siglos.

La función vital de las sociedades, de socializar a los nuevos individuos, a fin de prepararlos para que garanticen la supervivencia de la sociedad misma y su propia supervivencia individual, es decir la función educativa, ha debido reunirse en una antigua ciencia y arte que es la pedagogía.

La Pedagogía tiene como objeto de estudio a la educación. Todo es educación, puesto que es enseñanza. El individuo es educado, socializado, desde que nace hasta que

muere a menos que antes haya perdido sus facultades mentales. Y, si la pedagogía es la ciencia de la educación, resulta exacto decir que todo es pedagogía.

Todos los autores modernos establecen sin duda la relación estrecha entre educación y pedagogía. De allí que a la pedagogía se la defina como la ciencia que establece los principios filosóficos, los objetivos, las técnicas y otros recursos necesarios para realizar el hecho educativo.

Etimológicamente el término Pedagogía proviene de dos voces griegas: paidos (niño, muchacho) y agein (conducir, guiar) y la palabra Educación etimológicamente se deriva de dos verbos latinos: Educare: conducir, guiar, llevar al hombre de un estado al otro; acentuando la ayuda externa que se recibe y Educere: sacar fuera, extraer, lanzar; hacer brotar; resaltando los resultados que se obtienen, desarrollando virtualidades ya existentes.

Educación se refiere a la acción de educar:

“la acción que ejerce un adulto sobre un joven que tiene bajo su responsabilidad, ayudándole, por un lado, a alcanzar su desarrollo físico, intelectual, moral y, por otro, aumentando su evolución hacia el mayor grado de integración posible con el medio” (Casanova, 2002: 12)

La pedagogía a la disciplina que se ocupa del estudio del hecho educativo; el objeto de la pedagogía es la educación.

Aún cuando el hecho de la educación es anterior a la pedagogía, ésta sirve de guía y le imprime carácter científico a la educación cuando sigue sus normas y cumple sus principios metodológicos.

La pedagogía tiene una vertiente filosófico – praxiológica, mientras que la educación es un proceso que se refiere al adiestramiento de las habilidades del ser humano o como dice García Hoz la educación es el *“perfeccionamiento intencional de las potencias específicamente humanas”*; porque, la educación hace referencia a un proceso, a un movimiento que no se queda en la mera superficialidad, sino que hace referencia a la situación interior del hombre, de la cual van a brotar esos hábitos o formas de vivir que determinan o posibilitan el que digamos que un hombre está educado.

La educación es una actividad práctica y la pedagogía es una actividad teórica; la primera realiza el hecho educativo y la segunda especula sobre él. Sin la existencia de la educación no habría pedagogía posible, pero sin la pedagogía aquella no podría tener significación científica.

La pedagogía permite al educador enseñar al educando a ser cada vez menos dependiente del saber de los otros, llevándole así a la consecución de su autonomía física, intelectual y moral.

1.4. Historia del proceso pedagógico - educativo.

La historia del proceso pedagógico-educativo nace desde las primeras civilizaciones y se cristaliza con aquellas que han dejado sus estelas filosóficas, teológicas, praxiológicas, científicas, humanistas, sociales, entre otras.

1.4.1. La educación en la antigüedad

Desde la antigüedad, hombres y mujeres invirtieron el esfuerzo de pensar la educación; esto se debió a que educar fue siempre uno de los medios por los cuales los grupos humanos aseguraron su supervivencia. En las sociedades primitivas, la educación era una tarea colectiva. Era común que los adultos enseñaran a los niños y a los jóvenes los códigos y los valores del grupo que los llevarán adoptar un determinado comportamiento y hasta a asumir un papel predeterminado en la estructura social.

Cuando las sociedades se volvieron más complejas, la educación pasó a ser una actividad en sectores, otorgada a especialistas. La tarea que antes era difusa y ejercida por todos se convirtió en una prerrogativa de apenas algunas personas: los profesores, y en general comenzó a concentrarse en lugares específicos: las escuelas.

Con la madurez de las sociedades surgió el pensamiento pedagógico, siempre entrelazado con la filosofía. Prueba de ellos es que los tres primeros pensadores de la educación que dejaron una obra cuya influencia llegó a nuestros días: Sócrates, Platón y Aristóteles.

Sócrates se oponía a los pensadores sofistas, educadores profesionales de la época, que se guiaban por el criterio de utilidad de aquello que enseñaban. Sócrates creía que el

objetivo de la educación era transmitir el conocimiento desinteresado, con el fin de preparar al hombre para seguir el camino de la virtud y la búsqueda de la sabiduría.

Sócrates enseñaba conversando en las plazas, en los gimnasios, por las calles de Atenas, y dondequiera que encontraba personas dispuestas a escucharlo, tenía la personalidad profunda e invencible, propia de un gran maestro. Su obra es él mismo,, ya que vivió su propia doctrina. Educador nato, enseña con ocasión y sin ella, aunque sin presentarse nunca como maestro. En sus diálogos aparece como hombre sutil, agudo, temible dialécticamente y perseguidor infatigable de los altos ideales de bien, verdad y belleza trascendentales.

“Sócrates cree que la naturaleza humana es buena, que todo hombre es bueno, nace bueno, pero que la equivocación, el error, el mal surgen cuando esa naturaleza buena, llena de cualidades, es distorsionada por una mala educación, es infisionada por un medio social pervertido....nadie hace mal por maldad, sino por equivocación, por tener falsas ideas y equivocados criterios en su mente. De ahí que el hombre es susceptible de cambiar” (Marrou, 2004: 39).

Sócrates utilizaba el método del diálogo, que consistía en sacar la ciencia del fondo del alumno por medio de hábiles preguntas; los principales momentos del diálogo socrático eran: la ironía (destrucción) y la mayéutica (construcción).

El pensamiento de Sócrates sobrevivió gracias a la obra de sus discípulos. Platón fue el primero de ellos y formó, con Aristóteles, las bases del pensamiento occidental.

La educación, según la concepción platónica, debe probar las aptitudes de los alumnos de modo que solo los más inclinados al conocimiento reciban la formación para volverse gobernantes. El perfeccionamiento humano, para Platón, era un proceso liberador que purificaba el alma. El cuerpo además de “cárcel del alma”, es “animal”; mientras que el alma es “espiritual” y debe vivir espiritualmente, es decir, intelectualmente y el ejercicio intelectual consistía en un continuo dominio de la animalidad.

La educación moral la concibe como sujetar las riendas del alma. “Cada hombre ha de procurar el dominio de sí mismo”; su objeto formal son las virtudes. Moreno en su obra Filosofía Vol. II, (1980: 82-83), resume en tres los medios de educación moral: 1) *No ser*

indulgentes con nosotros mismos. 2) Dominar los impulsos, no por la abstención sino por el ejercicio de la lucha. 3) Imitar los modelos dignos.

Siguiendo al mismo autor expone las etapas de la educación intelectual (paideia platónica):

- a) Pararse ante las cosas para contemplarlas “¿Quieres que tú y yo nos paremos a meditar las diferencias entre el ser y el no ser?” (sofista).
- b) Preguntarse el porqué de ellas: “Las opiniones no serán apreciables hasta que tú no las ligués con razonamientos que pongan en claro su por qué” (Menón).
- c) Obtener las respuestas adecuadas.
- d) Tener una visión de conjunto o visión total de la ciencia: “Quién sabe tener la visión del conjunto es dialéctico, quien no, no” (República).

Para Aristóteles la función propia de la educación es la preparación en orden a la realización de un ideal de vida. El perfeccionamiento educativo, en torno a las dos facultades racionales, puede estructurarse en dos grandes direcciones: intelectual y volitiva. De ahí que para Aristóteles los dos aspectos fundamentales de la educación son: la educación voluntarista (moral) y la educación intelectualista (inteligencia). Se destacan tres elementos o factores de la formación: naturaleza, hábito y razón.

La concepción educativa es liberal, clasifica las profesiones en manuales y liberales, no solo condena y considera indignas a las primeras porque no dejan al pensamiento ni libertad ni elevación. Es preferible lo bello a lo útil.

1.4.2. Los procesos educativos de la Grecia clásica.

Una sociedad estratificada como la griega, sustentada por colonias, desarrollada en una situación geográfica que facilitaba el comercio entre el Oriente y el Occidente, sirvió de cuna a la cultura, a la civilización y a la educación occidental.

Los griegos tenían una visión universal. Empezaron por preguntarse qué es el hombre. Dos ciudades rivalizaron en sus respuestas: Esparta y Atenas. Para la primera, el hombre debía ser antes que nada, el resultado de su culto al cuerpo; debía ser fuerte,

desarrollado en todos sus sentidos, eficiente en todas sus acciones. Para los atenienses, la virtud principal de un hombre debía ser la lucha por su libertad. Además necesitaba ser racional, hablar bien, defender sus derechos, argumentar. En Atenas, el ideal del hombre educado era el orador.

Esos ideales, eran reservados solamente a los hombres libres. Ser libre significaba no tener preocupaciones materiales o con el comercio y la guerra; actividades reservadas a las clases inferiores. El hombre bien educado tenía que ser capaz de mandar y de hacerse obedecer.

“la separación de los procesos educativos según las clases sociales, pero menos rígida y con una evidente tendencia hacia formas de democracia educativa; para los grupos gobernantes una escuela, o sea un proceso de instrucción separado, para educarse en las tareas del poder, que son el “pensar” o el “decir” (o sea la política), y el “hacer” inherente a ella (o sea las armas); para los productores gobernados ninguna escuela inicialmente, sino sólo un tirocinio para el trabajo, cuyos modos, ilustrados por Platón, han quedado inmutables durante milenios: observar e imitar la actividad de los adultos en el trabajo, viviendo junto con ellos” (Alighiero, 2006: 63).

La educación enseñaba a unos pocos a gobernar. Entre iguales puede existir el diálogo y la libertad de enseñanza; y eso sólo sucedía entre los griegos libres.

Así, Grecia alcanzó el ideal más avanzado de la educación en la Antigüedad: la paidéia, una educación integral que consistía en la integración entre la cultura de la sociedad y la creación individual de otra cultura en una influencia recíproca. Los griegos crearon una pedagogía de la eficiencia individual y, simultáneamente, de la libertad y de la convivencia social y política.

Los griegos realizaron la síntesis entre la educación y la cultura: dieron enorme valor al arte, a la literatura, a las ciencias y a la filosofía. La educación del hombre integral consistía en la formación del cuerpo por la gimnasia, en la de la mente por la filosofía y por las ciencias, y en la de la moral y de los sentimientos por la música y por las artes. En los poemas de Homero, la “biblia del mundo helénico”, se estudiaba todo: literatura, historia, geografía, ciencias, etc.

Una educación tan rica no podía escapar de las divergencias. Entre los espartanos predominaba la gimnasia y la educación moral, está sometida al poder del estado; en el caso de los atenienses, aunque dieran enorme valor al deporte, insistían más en la preparación teórica para el ejercicio de la política. Platón llegó incluso a desarrollar un currículo para preparar a sus alumnos para ser reyes. Y de hecho, veintitrés de ellos llegaron al poder. El mismo, Platón quería ser rey.

El mundo griego fue muy rico en tendencias pedagógicas:

- 1) La de Pitágoras pretendía realizar en la vida humana el orden que se veía en el universo, la armonía que demostraban las matemáticas:
- 2) La de Sócrates centraba el acto educativo no tanto en la reflexión, como quería Platón, pero sí en el lenguaje y en la retórica.;
- 3) La de Xenofonte fue la primera en pensar en la educación de la mujer, aunque restringida a los conocimientos caseros y de interés del esposo. Partía de la idea de la dignidad humana, conforme lo había enseñado Sócrates.

Pero Sócrates, Platón y Aristóteles ejercieron, de lejos, la mayor influencia en el mundo griego.

Los griegos eran educados por medio de los textos de Homero que enseñaban las virtudes guerreras, la caballerosidad, el amor a la gloria, al honor, a la fuerza, a la destreza y a la valentía. El ideal homérico era ser siempre el mejor y conservarse superior a los demás. Por eso era necesario imitar a los héroes, rivalizar.

Esa educación totalitaria sacrificaba, principalmente en Esparta, todos los intereses a favor del Estado, que exigía devoción hasta el sacrificio supremo. Una sociedad guerrera como la espartana sólo podía exigir a las mujeres que perdieran sus rasgos femeninos: tenían que ser madres fecundas de hijos vigorosos. Las madres poseían cuerpos fortalecidos por los ejercicios: por otro lado, se desarrollaba la atracción afectiva entre los hombres: la pederastia era una práctica ampliamente difundida.

El humanismo ateniense se guiaba por la supremacía de otros valores, ya que en sus escuelas, incluso aristocráticas, las mayores disputas no eran físicas sino intelectuales; se buscaba el conocimiento de la verdad, de lo bello y del bien. Platón soñaba con una

república ampliamente democrática, dentro de los límites de la concepción de la democracia de su época. Es curioso saber que Platón pretendía una educación municipal, para evitar las pretensiones totalitarias. Así la enseñanza se sometería al control más próximo posible de la comunidad. Toda enseñanza debía ser pública.

La escuela primaria se destinaba a enseñar los rudimentos: lectura del alfabeto, escritura y cómputo. Los estudios secundarios comprendían la educación física, la artística, los estudios literarios y científicos. La educación física comprendía principalmente la carrera, el salto de longitud, el lanzamiento de disco y de dardo, la lucha, el box, el pancrancio y la gimnasia.

La educación artística incluía el dibujo, el dominio instrumental de la lira, el canto y el coral, la música y la danza. Los estudios literarios comprendían el estudio de las obras clásicas, principalmente de Homero, la filología (lectura, recitación e interpretación del texto), la gramática y los ejercicios prácticos de redacción. Los estudios científicos presentaban las matemáticas, la geometría, la aritmética, la astronomía.

La educación superior surgió de las escuelas fundadas por varios filósofos: la Academia, donde enseñaba Platón; el Liceo, donde enseñaba Aristóteles; la Epicúrea, fundada por Epicuro y la Estoica, iniciada por Zenón; las que se desarrollaban de manera informal.

“En estas escuelas, los métodos de enseñanza eran más bien informales, ya que entre el maestro y el alumno existía una estrecha camaradería” (Mayer, 1967: 99).

En la enseñanza superior prevalecía el estudio de la retórica y de la filosofía. La retórica estudiaba las leyes del buen hablar, basadas en una triple operación:

- a) Buscar lo que se va a decir o escribir;
- b) Poner en orden las ideas encontradas;
- c) Buscar los términos más apropiados para expresar esas ideas.

De ahí el hecho de que la retórica se dividía tradicionalmente en tres partes: la invención, la disposición y la alocución.

Los estudios de la filosofía, en general, comprendían seis tratados: la lógica, la cosmología, la metafísica, la ética, la política, la teodicea.

El ideal de la cultura aristocrática griega no incluía la formación para el trabajo: el espíritu debía permanecer libre para crear.

La educación ateniense tenía básicamente dos puntos débiles: el trato a las mujeres, como lo explica Mayer:

“sólo recibían los rudimentos de la educación. Permanecían habitualmente encerradas en su casa y, si eran lo suficientemente ricas, pasaban la mayor parte del tiempo en chismeras o vigilando a los esclavos”
(Mayer, 1967: 99)

y la poca aplicación de los ideales pedagógico, que se debió, en gran parte, al hecho de que los atenienses consideraban el trabajo manual como actividad inferior. Los griegos desarrollaron muchas de las teorías que han contribuido al progreso de la ciencia, pero parecen haber descuidado siempre el campo de la aplicación.

1.4.3. La educación en la Roma de los césares.

La educación romana antigua formaba a los individuos desde la propia familia, la familia era la célula económico-política en la que se apoyaba la vida misma de la comunidad. En el hogar el padre, imponía a los hijos las obligaciones del clan. Era una identidad en la que imperaba la autoridad natural del pater-familias, responsable de su buen funcionamiento y de la educación de los hijos, en orden a la colaboración con el Estado.

El romano a diferencia del griego, tenía como ideal y principio educativo fundamental respetar las tradiciones y costumbres de sus antepasados. Por eso, el centro de educación era evidentemente el hogar. El padre era el mejor educador de sus hijos y en su tarea se veía ayudado por la madre. Ella los introduce en la devoción de los dioses domésticos, dirige muchos juegos, ejercicios, etc. La influencia de la madre en la familia era grande.

Actividad e imitación son las características principales de este tipo de enseñanza. El hijo debía imitar primeramente el cercano ejemplo de su padre. El muchacho se formaba en un ambiente algo rígido, pero sin llegar a ser excesivo.

Los romanos, así como los griegos, no valoraban el trabajo manual: separaban la dirección del trabajo del ejercicio de éste. Sus estudios son esencialmente humanistas, entendiéndose la humanitas (traducción de paidéa) como aquella cultura general que trasciende los intereses locales y nacionales. Los romanos querían universalizar a su humanitas, lo que acabaron por conseguir a través del cristianismo.

“La humanitas supone para el romano un ideal pedagógico de especial categoría y calidad. Merced a la humanitas el ciudadano romano incorpora a su persona las mejores condiciones y atributos. Por la humanitas “El hombre se hace hombre”. Es un ideal de perfección” (Moreno, 1980: 107).

La humanitas era impartida en la escuela de lo “gramático” que seguía las siguientes fases:

- Dictado de un fragmento del texto, a título de ejercicio ortográfico;
- Memorización del fragmento;
- Traducción del verso en prosa y viceversa;
- Expresión de una misma idea en diversas construcciones;
- Análisis de las palabras y frases;
- Composición literaria.

Así se instruían las élites romanas. Los esclavos, sin ninguna instrucción y aún más numerosos que en Grecia, eran tratados como objetos. Sobre ellos recaía toda la producción material de la existencia de las élites. La sociedad estaba compuesta por grandes propietarios, los patricios que monopolizaban el poder y por plebeyos, pequeños propietarios que, a pesar de ser libres eran excluidos del poder.

Los romanos impusieron el latín a numerosas provincias por medio de las conquistas. En la época de oro del Imperio, existía un sistema de educación con tres grados clásicos de enseñanza:

- a) Las escuelas del ludi-magister, que impartían la educación elemental desde los 7 a 12 años.
- b) Las escuelas de lo gramático, que correspondían a lo que hoy se denomina enseñanza secundaria;

- c) Los establecimientos de educación superior (Rhetor), que iniciaban con la retórica y, seguidos de la enseñanza del derecho y de la filosofía, se constituían en una especie de universidad.

El Imperio romano también conquistó a Grecia, que transmitió su filosofía de la educación a los romanos.

Roma tuvo muchos teóricos de la educación: Catón, Cicerón, Quintiliano, Séneca y Plutarco. La agricultura, la guerra, la política constituían el programa que un romano noble debía realizar. El hombre realizado era locuples, potentado, es decir aquel que había alcanzado el ideal del romano opulento.

Los esclavos aprendían las artes y los oficios en las casas donde servían.

Poco a poco la clase aristocrática cede lugar a comerciantes y pequeños artesanos y también a una pequeña clase de burócratas. Los enormes tentáculos del Imperio necesitaban escuelas que prepararan administradores, ya que los soldados se preparaban o morían en las batallas y en los numerosos cuarteles.

Por primera vez en la historia el estado se ocupa directamente de la educación, formando sus propios cuadros. Para vigilar las escuelas se entrenó a los supervisores-profesores, cuya disciplina se parecía mucho a la de los militares.

Los deberes y derechos que los romanos enseñaban son:

- Derecho del padre sobre los hijos (pater potestas);
- Derecho del marido sobre la esposa (manus);
- Derecho del señor sobre los esclavos (potestas dominica)
- Derecho de un hombre libre sobre otro que la ley le daba por contrato o por sentencia judicial (manus capere);
- Derecho sobre la propiedad (dominium). Los deberes se derivaban de esos derechos.

La educación romana era utilitaria y militarista, organizada por la disciplina y la justicia:

“Roma educa a los suyos para sí, para utilizarlos, para sacar partido de ellos, para compelerlos a que hagan lo que el Estado romano quiere” (de Hostos, 2001: 134).

Empezaba por la fidelidad administrativa: educación para la patria, paz sólo con victorias y esclavitud para los vencidos. Para los rebeldes la pena capital.

1.4.4. Las concepciones sobre educación en la era cristiana y las aportaciones de los padres de la iglesia.

Lo que distingue al cristianismo es el amor hacia Dios y hacia los demás. El amor más grande es el de Dios Padre hacia los hombres. Como todos somos hijos de Dios, todos somos hermanos y como hermanos hemos de convivir. Se impone la caridad hacia nuestros hermanos, hacia ellos que comparten con nosotros la senda de esta vida y que esperan con nosotros el gozo en la morada eterna.

“No hay distinción de judío, ni griego, ni de siervo, ni libre; ni tampoco de hombre, ni de mujer”
(Gálatas, 3, 28).

El cristianismo dignificó grandemente a la persona humana. A los principios de igualdad y fraternidad de todos los hombres, se une el preciado don de la libertad; *“ya no eres más sirvo, sino hijo”*, dice San Pablo en su epístola a los Gálatas (5, 7).

La persona humana está compuesta de materia y espíritu, en unidad sustancial, por lo que debe ante todo esforzarse en ser virtuoso. La pérdida de la dignidad le lleva al pecado, sumo mal que le priva de la amistad con Dios y que puede ser obstáculo para alcanzar el bien eterno.

En el cristianismo hay una clara relación entre educación y perfección. La educación para el cristianismo es una perfección que ha de logarse con trabajo; la perfección de la naturaleza o perfección natural y la perfección de la gracia o perfección sobrenatural.

Con el cristianismo llega la novedad de la vida sobrenatural; novedad que no supuso destrucción del orden natural, sino que vino a completarlo y perfeccionarlo. A la simple perfección humana, objetivo mayor que podrá alcanzarse en la esfera de la naturaleza, pudo añadirse la perfección del estado de gracia y de virtud que era la que más satisfacía al Padre.

Los principios que sigue la escuela de Cristo son:

- 1) Principio de autoridad: el maestro es superior, Cristo es superior en su escuela:
 - a) Manda a los espíritus (Marcos 1, 22). B) Emplea fórmulas de autoridad: “Yo os digo...” C) Usa una rica gama de imperativos: id...; orad...; predicad...; enseñad...; decid...
- 2) Principio de espontaneidad en el educando: libertad del educando es principio de libertad humana,
 - a) Usa frecuentemente frases condicionantes (“si permanecéis en mis palabras, seréis en verdad discípulos míos”). b) Recurre a la imputabilidad: toda acción es digna de premio o de castigo.
- 3) La escuela de Cristo es una escuela activa, porque exige la actividad en el discípulo: “El que escucha mis instrucciones y las practica...”
- 4) La escuela de Cristo es una escuela social, porque preconiza una sociedad cristiana con el binomio “yo-prójimo (prójimo)”. El binomio tienen las siguientes características:
 - a) Equilibrio: mediante la caridad o amor al prójimo como a nosotros mismos. “Amaos los unos a los otros...” “Amarás a tu prójimo como a ti mismo”. b) Mutua ayuda para que los demás logren el reino de Dios. c) Una pedagogía del ejemplo.

Los métodos y medios de formación e instrucción por El empleados son: Método dogmático: consecuencia del principio de autoridad, que a su vez dimana de su Divinidad en términos absolutos, el Maestro deja estupefactos a sus contemporáneos porque enseñaba con el dogmatismo autoritario que sólo viene a Dios.

“Me llamáis Maestro y Señor, y decís bien porque lo soy” (Juan, 12, 13).

Jesús emplea algunas veces los métodos inductivos y deductivos; pero siempre sus afirmaciones nos son “reveladas”, es decir, regaladas.

Entre los medios naturales de educación empleados por el Maestro están:

- La instrucción, como conjunto de conocimientos que un alumno adquiere previa presentación por parte del maestro.
- El interés. Toda explicación magistral debe interesar al alumno. Jesús se vale de lo inmediato para sus enseñanzas. Hace milagros, expone una doctrina

nueva para promover el interés. Jesús orienta el interés hacia lo más íntimo de la persona: su salvación eterna.

- La intuición. Los discípulos no pueden dejar de confesar lo que han visto.
- La palabra y el lenguaje de Jesús. La palabra de todo maestro tiene capital importancia; la de Jesús, extraordinaria.

“El tiene palabra de vida eterna” (Juan, 6, 6).

En el Evangelio, la palabra la encontramos utilizada en sus dos formas fundamentalmente didácticas; la expositiva y la interrogativa. La dialéctica de Jesús tiene un marcado valor docente, lo que pretendía es hacer luz en el camino de la verdad.

De la forma expositiva se destacan junto a los discursos, las parábolas y metáforas; usa un lenguaje popular y concreto, con una gran adaptación al auditorio, al propio tiempo de alcance universal. Usa un lenguaje sencillo, sin artificios; a los proverbios les da un alto significado. Sus enseñanzas, envueltas en forma sugerente, sus locuciones un tanto enigmáticas nunca faltan y muchas veces reviste de forma poética sus enseñanzas.

Todo su lenguaje aparece con peculiaridades especiales que solo su condición divina puede expresar: la repetición, el ejemplo; los premios y castigos.

Los medios sobrenaturales de educación propugnados por Cristo están: la oración, *“Pedid y recibiréis, buscad y hallaréis, llamad y se os abrirá”* (Mt. 6, 7) y la práctica de las virtudes, como medio eficaz de educación.

La síntesis de todo el pensamiento cristiano primitivo, dentro de la más pura ortodoxia, se debe a un hombre a un hombre con talla de genio, Agustín de Tagase. Desde su conversión dedicó todo su esfuerzo y poderosos dotes al servicio de la doctrina de Jesús.

San Agustín era pedagogo nato. En su obra autobiográfica Confesiones nos da todo un programa educativo al exponernos el camino del alma desde el error hacia la verdad. En su vida activa fue igualmente un maestro: enseñando retórica y tratando de localizar la verdad, como sacerdote, como obispo, como director de un monasterio, etc.

San Agustín es un teórico de la educación; sus dimensiones se proyecta con facilidades creadoras y recursos eficientes, así, era un apasionado razonable, el homo interior es el laboratorio de Agustín, buscar siempre trascender la vida y era intuitivo.

Con san Agustín se logró la más pura formulación cristiana: el pensamiento cristianismo envolvió la filosofía pagana; la gracia de la fe auxiliada por la razón natural.

“Para san Agustín, la filosofía es una búsqueda de la verdad, de los primeros y últimos principios de la realidad y aquello que proporciona al ser humano el sentido de su existencia. De esta concepción de la filosofía, entendida como actitud vital, hace que esté muy cerca de la religión. Desde esta perspectiva no puede extrañar el que Agustín haya llevado a cabo una perfecta conjunción entre filosofía y fe cristiana. La fe no negará la razón, sólo la catapultará a linderos más altos.” (Dolby, 2003: 7).

El motivo más hondo que pone en movimiento la dinámica de la formación es para san Agustín la situación de conflicto en que se halla todo hombre. Es una inquietud que nace de la clara aspiración que todos tenemos por encontrar el camino hacia la verdad y la felicidad. Por medio del proceso que él llama iluminación, explica la cuestión del proceso de la adquisición del conocimiento:

“la razón sólo puede llegar a verdades eternas e inmutables, porque la misma Verdad, que es Dios, “ilumina” la capacidad intelectual en juzgar sobre los datos de la sensación... La búsqueda de la verdad es el camino interior, hasta el fondo del alma, acompañada por la luz divina que es eficiente independientemente de la fe” (Verdesoto, 2001: 72).

La función educativa para san Agustín es imprescindible colaboradora para alcanzar el saber; no prescinde del educador sino que lo reduce a sus proporciones justas. Agustín es el precursor del principio hoy universal de que toda instrucción, es ante todo, autoinstrucción.

Los Padres de la Iglesia son aquellos autores cristianos, anteriores al año 750, que poseen, ortodoxia de doctrina, santidad de vida y la aprobación al menos tácita de la Iglesia. Sus testimonios de fe y de la tradición son importantes, sobre todo, por que en aquellos primeros años se fija el dogma y nace la teología. Se suelen considerar bajo este nombre a ocho Padres: san Ambrosio, san Jerónimo, san Agustín; san Gregorio Magno, san Anastasio, san Basilio el Grande, san Gregorio de Nacianzo y san Juan Crisóstomos.

CAPÍTULO II

LAS TEORÍAS PSICOLÓGICAS COMO BASE DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

2.1. Las concepciones y teorías psicológicas como antecesoras de los modelos pedagógicos.

Aunque el ser humano siempre ha creído en la educabilidad de los años infantiles, no siempre ha dispuesto del mismo nivel de conocimientos ni del mismo sistema de creencias respecto de hasta donde se puede llegar en ella, qué es educativo y qué no lo es.

El aprendizaje y la enseñanza, realizados con metas propuestas por la sociedad para las nuevas generaciones, acercan el desarrollo de los individuos y de los grupos a la socialización idealizada, pero era necesario saber hasta dónde y desde dónde. Es éste el espacio de interacción creado entre psicología y educación, un ámbito del saber psicológico que no estuvo exento de controversias, ya que la educación incluye un modelo de desarrollo derivado del conocimiento sobre cómo es la infancia y cómo puede ser transformada. Por ello, los modelos psicológicos del desarrollo que han señalado la potencialidad del aprendizaje para lograr cambios han mantenido y mantienen una fuerte relación con las prácticas educativas.

La filosofía y la ciencia fueron dos raíces de la psicología. De la filosofía provienen dos influencias importantes: 1) los conocimientos lógicos de la ciencia y 2) las relativas a la relación entre la mente y el cuerpo. Con respecto a la filosofía de la ciencia, dos corrientes relevantes fueron. El empirismo, la postura de que el conocimiento se adquiere por observación cuidadosa, y el racionalismo, según el cual el conocimiento puede obtenerse por medio de la lógica y el razonamiento.

Durante el siglo XVIII y XIX estas dos tradiciones se combinaron en otras líneas de pensamiento filosófico para dar lugar a las reglas básicas de la ciencia moderna. La psicología tomó forma como campo de estudio independiente cuando un grupo de científicos con entrenamiento en biología, fisiología y medicina concluyó que era posible aplicar métodos de las ciencias a la comprensión de muchos aspectos de la conducta.

Los filósofos del siglo XVII rechazaron la idea de la separación de la mente y el cuerpo (dualismo) y sugirieron que más bien interactúa, es decir, que los procesos mentales pueden influir en los físicos y viceversa (interaccionismo).

La psicología surgió cuando se combinaron las ideas filosóficas sobre la forma en que puede adquirirse el conocimiento y sobre la relación entre mente y cuerpo con el progreso en varios campos científicos para crear un ambiente en que pudiera surgir la idea del estudio científico de la conducta humana.

Durante el último cuarto del siglo XIX se produce un considerable desarrollo de la psicología en materia educativa, acompañado de un entusiasta intento de elaborar una teoría educativa independiente. La emergencia de la psicología científica en las últimas décadas del siglo implicó el esfuerzo por producir su separación de la filosofía, introduciendo nuevas expectativas respecto del papel que puede jugar la naciente ciencia psicológica en las prácticas educativas.

A finales del siglo XIX se produjeron una serie de circunstancias, científicas, académicas y sociales, que generaron un clima propiciador para el surgimiento de una psicología científica, que tuvo su origen en Alemania de la mano de Wilhelm Wundt, y se fue institucionalizando en los diferentes países occidentales. Este siglo puede ser considerado como el del nacimiento y establecimiento de la psicología científica.

El siglo XX podría ser denominado como el siglo de la expansión de la psicología y del surgimiento de las distintas escuelas o sistemas pedagógicos.

Alexander Ortiz Ocaña (2009: 96) en su libro Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa, presenta un resumen de las diversas teorías del desarrollo de la personalidad y su implicación en la construcción de los modelos pedagógicos.

En este sentido, describe metodológicamente el **conductismo** (B.F. Skinner), las teorías **constructivistas** (Jean Piaget), la psicología **cognitiva** contemporánea (J. Bruner, D. Ausubel, R. Sternberg, R. Glaser), el **aprendizaje significativo** (David Ausubel), las **tendencias humanistas** (C. Rogers, Hamachek, Maslow) y el enfoque **histórico-cultural o socio histórico** (Vigotsky, Leontiev, Rubinstein. Luria, Davidov, Galperin, Zankov, Talízina). Estas teorías psicológicas constituyen la base para la formación de los modelos pedagógicos.

2.1.1 La psicología y las nuevas formas de educación.

Más de 2000 años atrás, Buda y Confucio se centraron en los poderes y el origen de las ideas. En otras partes del mundo, los antiguos hebreos, Sócrates, su discípulo Platón y el discípulo de éste, Aristóteles, se dedicaron a reflexionar si existía una relación entre mente y el cuerpo o no, y si las ideas humanas eran innatas o provenían de la experiencia. En el siglo XVII, René Descartes y Jhon Locke volvieron a considerar aspectos de estos debates antiguos y Locke acuñó su famosa descripción de la mente como una “página en blanco”.

La psicología como la conocemos en la actualidad, nació en un laboratorio de Alemania a fines del siglo XIX, cuando Wilhelm Wundt realizó los primeros experimentos concretos en el primer laboratorio de psicología.

Después de comenzar como una “ciencia de la vida mental”, la psicología evoluciona en la década de 1920 hacia una “ciencia de la conducta observable”. Tras volver a descubrir la mente en la década de 1960, la psicología se ve a sí misma como una “ciencia de la conducta y de los procesos mentales”.

“En las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y la educación, con su decidida orientación constructivista, apenas quedan vestigios de aquel conductismo que hace cuatro o cinco décadas dominaba la psicología. En su lugar predominan las teorías cognitivas, los enfoques socio culturales, el estudio de la interacción entre profesores y alumnos y el análisis de los mecanismos de influencia social” (Pozo, 2006: 31)

Los psicólogos están interesados actualmente, en obtener información científica acerca de todas las cosas que tanto los seres humanos como otros organismos piensan, sienten

y hacen; estudian la conducta observable, los procesos cognitivos, los procesos fisiológicos, las influencias sociales y culturales, así como los procesos encubiertos y en gran medida encubiertos. También se ocupan de las interacciones complejas entre todos esos factores diferentes para comprender la conducta.

En los últimos años las formas de aprender y enseñar han cambiado más en la teoría que en la práctica, en lo que se dice que en lo que se hace realmente. Si el conductismo descansa en paz entre los teóricos del aprendizaje y la adquisición del conocimiento, no sucede lo mismo en las aulas y en las diferentes prácticas escolares.

2.1.2. La pedagogía moderna.

La pedagogía como movimiento histórico, nace en la segunda mitad del siglo XIX. Se gestó desde mediados del siglo XVIII, pero se afirma y cobra fuerza en el siglo XX, particularmente después de la primera guerra Mundial (1914 – 1918). Se trata de un movimiento complejo que protesta contra el racionalismo anticuado que regía la sociedad de la época y que revaloriza la naturaleza y la fe en los valores del hombre, así como la importancia del progreso humano y de la educación.

Rousseau removi6 los planteamientos de aquella sociedad y acert6 a expresar de manera casi perfecta los nuevos ideales. Defendi6 a ultranza el naturalismo y, como consideraba que el hombre es bueno al salir de las manos del creador, propugnaba que la educaci6n debe llevarse a cabo de acuerdo a la naturaleza. La naturaleza como las disposiciones primarias o h6bitos no alterados por la instrucci6n.

Pestalozzi encauza los principios te6ricos de Rousseau en una dimensi6n educativa pr6ctica e incorpora postulados de una pedagogía social. La educaci6n elemental del pueblo y el descubrimiento de un m6todo mediante el cual sea posible llevarla a cabo es una de sus mayores preocupaciones. Apoya la educaci6n intelectual en el principio de la intuici6n, que debe completarse con la educaci6n manual y el desenvolvimiento de las facultades f6sicas, para lograr, finalmente, la educaci6n moral.

Frobel parte de una concepci6n idealista de la naturaleza humana seg6n la cual la educaci6n consiste en el desarrollo espont6neo de lo que el sujeto lleva dentro y de una fundamentaci6n pr6ctica tomada de Pestalozzi, que aplic6 a los p6rvulos. Desarroll6

también para ellos el concepto de la educación integral y un tipo de materiales específicos novedosos.

Herbart es el primero que construye una pedagogía científica que fundamentada en la filosofía y la psicología; trata y ordena la realidad educativa conforme a conceptos universales y considera que el fin último de la educación es la moralidad. Organiza la teoría de los pasos formales.

El historiador Jaime Jaramillo plantea:

“históricamente la pedagogía moderna tiene su punto de partida en las dos últimas décadas del siglo XIX y su aparición fue simultánea en varios países europeos como Suiza, Alemania, Francia, Inglaterra, Italia, Rusia. Sus remotas raíces deben situarse, sin embargo, en la filosofía de la ilustración del siglo XVIII. Para confirmar este aserto basta citar los nombres de Rousseau, Pestalozzi y Froebel “ (Cubillos, 2007: 136).

La reflexión pedagógica moderna con respecto a la relación educación-sociedad se caracteriza por dos fenómenos en cierta forma contradictorios: 1) la institucionalización de las escuelas, como espacio privilegiado en la enseñanza de habilidades técnicas para el ejercicio profesional y 2) los progresos de la psicología, en lo relativo a las características propias de la infancia, llevando a lo que se denominó el descubrimiento del niño, y al surgimiento de concepciones sobre sus necesidades y exigencias como ser activo.

La pedagogía en la época moderna se funda en la idea de igualdad de los hombres frente a la ley, la sociedad y el Estado. Las diferencias entre los hombres se fundamentan en los discursos de la biología y la psicología

La colaboración amistosa entre maestro y alumno; la escuela al aire libre; la necesidad de dejar libre el desarrollo de las facultades espontáneas del alumno bajo el atento pero no manifiesto control del maestro, son ideales que propuso la pedagogía moderna. Así como la incursión de la mujer en actividades educativas. La escuela única, intelectual y manual, tiene también la ventaja de que pone al niño en contacto al mismo tiempo con la historia humana y con la historia de las “cosas” bajo el control del maestro.

2.2. Las concepciones educativas originadas con la psicología pura.

La psicología ha generado un saber o un cuerpo sistemático de conocimientos específicos, con teorías, métodos y técnicas que le son propios y con una práctica social que la diferencia de otras disciplinas.

La psicología pura o teórica estudia la conducta humana desde el punto de vista teórico y tomando como tipo el adulto normal que vive en nuestra civilización. Como ciencia pura se propone describir y explicar los fenómenos y formular las leyes que los rigen, para satisfacer así las necesidades de saber, innata en el hombre.

“Aunque el ser humano siempre ha creído en la educabilidad desde los primeros años, no siempre ha dispuesto del mismo nivel de conocimientos ni del mismo sistema de creencias respecto de hasta dónde se puede llegar en ella, qué es educativo y qué no lo es. El aprendizaje y la enseñanza, realizados con metas propuestas por la sociedad para las nuevas generaciones, acercan el desarrollo de los individuos y de los grupos a la socialización idealizada, pero es necesario saber desde dónde y hasta dónde. Es éste el espacio de interacción entre psicología y educación, un ámbito del saber psicológico que no está exento de controversias, ya que la educación incluye siempre un modelo de desarrollo derivado del conocimiento sobre cómo es la infancia y cómo puede ser transformada. Por ello los modelos psicológicos del desarrollo que señalan la potencialidad del aprendizaje para lograr cambios han mantenido y mantienen una fuerte relación en las prácticas educativas” (Ortega, 2005: 43)

Hasta a fines del siglo XIX aproximadamente, las relaciones entre psicología y educación están totalmente mediatizadas por la filosofía. Herbart, es sin lugar a dudas el autor más influyente en la teoría educativa de este siglo, donde mejor se constata la influencia de la psicología filosófica, concibe la educación como una aplicación práctica de la filosofía.

“Herbart fue el primero en formular una interpretación de la educación basada directamente en la psicología, aunque negaba la posibilidad de experimentar con la mente. Siguiendo la idea de psicologizar la educación, destacó el papel del interés en los procesos de aprendizaje y concebía la personalidad humana como un sistema de fuerzas estructurado dinámico e individualmente. En el sistema de Herbart ya estaba señalada la importancia de las ideas previas y la necesidad de integrar los conocimientos previos en las estructuras cognitivas organizadas del sujeto.” (Llerena-Bueno, 1995: 5)

Durante el último cuarto de siglo XIX, empieza a manifestarse en la psicología una fuerte tendencia a distanciarse de la filosofía, tendencia que culminará con la aparición de la psicología científica. La psicología encuentra en el método experimental propio de las ciencias físicas y naturales el instrumento para separarse de la filosofía y convertirse en una disciplina científica autónoma.

Pero la tendencia antes referida no afecta sólo a la psicología: durante las últimas décadas del siglo XIX, la teoría educativa tiende también a desarrollarse al margen de las grandes corrientes del pensamiento filosófico y busca dotarse de una fundamentación científica. Este movimiento se ve reforzado por la implementación progresiva, en los países occidentales más desarrollados, de una escolarización generalizada y obligatoria para toda la población, surgiendo además la necesidad de introducir cambios cualitativos en la enseñanza.

La psicología es la disciplina a la que se vuelven todas las miradas y sobre las que se depositan las mayores expectativas como fuente de información y de ideas para elaborar una teoría educativa de base científica que permita mejorar la enseñanza y abordar los problemas planteados por la escolarización.

Al amparo de los primeros pasos de la psicología científica, y en buena medida como resultado de las expectativas que desde el mundo de la educación se depositan sobre ella, surge la psicología de la educación, cuyo nacimiento se sitúa en torno a la primera década del siglo XX.

La psicología de la educación se identifica, durante las dos primeras décadas del siglo XX, con los intentos de utilizar y aplicar a la educación escolar todos los conocimientos potencialmente relevantes proporcionados por las investigaciones que se realizan en el marco de la naciente psicología científica.

Tres áreas de investigación destacan sobre los otros por su potencial interés para la educación escolar, llegando a constituir en el núcleo de la psicología de la psicología de la educación durante este periodo: el estudio y medida de las diferencias individuales y la elaboración de test, el análisis de los procesos de aprendizaje y la psicología del niño.

En las siguientes décadas, la psicología de la educación aparece, en afortunada expresión de Wall (1979: 376), como la *“reina de las ciencias de la educación”*.

En esta época el hecho más significativo que se da, es la polémica que empieza a darse entre los psicólogos de la educación que estudian los procesos de aprendizaje en el laboratorio y los que persiguen un objetivo similar en el aula. Mientras que los primeros proponen una transposición a la práctica escolar de los resultados obtenidos en el laboratorio, los segundos sostienen que sólo los resultados obtenidos directamente a partir del estudio de los procesos de aprendizaje en situaciones reales de aula son generalizables en la práctica educativa.

En esta época, ningún tema, problema relacionado con la educación o la enseñanza, parece quedar fuera del campo de estudio de la psicología; los procesos de aprendizaje individual y grupal, el clima del aula, la organización escolar, el currículo, la metodología de la enseñanza, los materiales didácticos, la medida de las diferencias individuales, el desarrollo infantil, los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, las metas y finalidades de la educación, etc.

2.3. La pedagogía desde los principios de la escuela nueva.

El movimiento pedagógico de la escuela nueva surgió a fines del siglo XIX y se ha desarrollado a lo largo de todo el siglo XX; con la finalidad de abordar una renovación de la educación y de la problemática escolar. No fue un movimiento uniforme ligado a un sistema pedagógico concreto, sino que recogió la mayor parte de los ensayos surgidos en la época y cambió profundamente la escuela, al modificar los ídolos de la escuela tradicional: el maestro y el programa; para situar en el centro del proceso educativo-didáctico al alumno.

Diversos factores de orden histórico, científico y pedagógico confluyeron para crear las condiciones que produjeron un gran cambio de concepción en los enfoques pedagógicos, que conducirían a la aparición de la Escuela Nueva. Entre las primeras se destaca la Revolución Francesa, al tiempo que el darwinismo y la teoría de la Gestalt fueron las principales corrientes científicas de las cuales se nutrió la Escuela Nueva.

Moreno-Poblador, en su Historia de la educación (1980: 429), cita a Dewey para definir a la escuela nueva:

“Es un cambio, una revolución semejante a la introducida por Copérnico, trasladando el centro de la gravedad de la tierra al sol. En este caso, el niño se convierte en el sol hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; es el centro respecto al cual se organizan” (La Escuela y la Sociedad, 1899).

La educación Nueva tiene como principal postulado el hecho de reconocer en el niño la única y auténtica realidad en torno a la cual deberá organizarse la escuela, el contenido de los programas y la actividad profesional del maestro.

Las características más sobresalientes que debían integrar esta escuela son: Vitalismo, Actividad, Intereses, Paidocentrismo (el niño como centro de todas las actividades escolares) y Socialización.

La escuela Nueva rompe con el paradigma tradicional que explicaba el aprendizaje como el proceso de impresiones que desde el exterior se incrustan en los alumnos. En su lugar, la nueva escuela defenderá la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje. Para sus representantes, manipular es aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos la que permite el conocimiento de los mismos.

Esta diferente manera de entender el aprendizaje genera en la escuela una verdadera revolución que se expresará en la búsqueda de unos propósitos distintos; lo cual, a su vez, incidirá en variaciones significativas en los contenidos, la manera como éstos se secuencien, las metodologías, los recursos didácticos y los criterios de evaluación.

El elemento principal que establece el activismo proviene de la identificación del aprendizaje con la acción. Se “aprende haciendo” dice Decroly, en un intento de sintetizar los lineamientos de la Escuela Nueva. El conocimiento será efectivo en la medida en que repose en el testimonio de la experiencia; en consecuencia, la escuela debe crear las condiciones para facilitar la manipulación y experimentación por parte de los alumnos. El niño pasa a ser el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades e intereses.

Esta nueva manera de entender el aprendizaje dependiente de la experiencia y no de la recepción provocó un vuelco total en los modelos y experiencias pedagógicas.

Julián de Zubiría Samper, en su obra Modelos Pedagógicos (1995:76), señala los postulados de la Escuela Nueva y de la Pedagogía Activa:

Primero (propósitos): El fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje; la escuela debe preparar al individuo para enfrentar la vida. La escuela debe hacer sentir feliz al niño; aquí y ahora. Por ello, la finalidad de la educación no debe ser solamente cognitiva e instructiva. El niño y el joven deben sentirse seguros y felices; y en dicho proceso es esencial el papel de la escuela.

Segundo (Contenidos): si la escuela debe preparar para el conocimiento directo, la naturaleza y la vida misma deben ser estudiadas.

Tercero (la Secuenciación): Los contenidos educativos deben organizarse partiendo de lo simple y concreto hacia lo complejo y abstracto.

Cuarto (el método): Al considerar al niño como artesano de su propio conocimiento, el activismo da primacía al sujeto y a su experimentación. Se perfeccionan los métodos y llevan al salón de clase la radio, el cine, la televisión, el video, la computadora y las máquinas de enseñar.

Quinto (recursos didácticos): Los recursos didácticos serán entendidos como útiles de la infancia que al permitir la manipulación y experimentación, contribuirán a educar los sentidos, garantizando el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades individuales.

Dewey fue el creador de este nuevo concepto pragmático de la educación. Rechazó el aprendizaje mecánico y formal y lo sustituyó por la enseñanza basada en la acción y en el interés productivo del niño. La publicación de las distintas obras de este autor, propiciaron un fuerte debate y una amplia polémica en su época, que sin duda enriquecieron las nuevas concepciones sobre la educación.

Las distintas escuelas nuevas que en su día se crearon fueron altamente innovadoras. Intentaron, y sin duda lo consiguieron, reformar la práctica docente tal y como se venía postulando por diferentes pensadores desde los siglos XVIII y XIX, y pos la política educativa defendida en muy distintos foros. Las bases teóricas y los principios en los que

se fundamentan tienen plena vigencia en la actualidad, y siguen informando las distintas reformas educativas. No es posible organizar una escuela de calidad sin que estos criterios estén presentes de manera teórica y práctica.

2.4. La pedagogía conductista.

Esta pedagogía se fundamenta en los principios de la eficacia, racionalidad y productividad. Los objetivos se fijan antes de la intervención educativa en términos de conducta observable. Describe el modo en que las personas aprenden y desarrollan hábitos, paso a paso.

Según esta teoría el aprendizaje es una modificación del comportamiento provocado por un estímulo externo. Estos estímulos son recompensas-reforzamientos positivos- o negativos como reforzamientos negativos.

El fundador de esta concepción psicológica fue John Watson (1878-1958); su maestro Jacques Loeb, le introdujo en la investigación se los Tropismos, que son los movimientos de los seres vivos, provocados por estímulos.

Watson estudió al hombre y al animal en aquello que le es común, eliminó de su vocabulario términos como conciencia y espíritu, por ser sólo aplicables al hombre. Empleó la palabra organismo, sinónimo de ser vivo, que está compuesto de una serie de leyes que rigen el desarrollo de sus funciones.

Su conclusión fundamental basada en numerosas observaciones del aprendizaje en animales y niños fue que las conexiones estímulo-respuesta (E - R) se establecen más fácilmente cuanto más frecuente o reciente haya sido un enlace E – R.

En la obra *El Conductismo* (1961: 4), Watson define:

- **Estímulo:** *“Significa para nosotros cualquier objeto del medio ambiente en general o cualquier cambio en los tejidos, debido a condiciones fisiológicas del animal”.*
- **Respuesta:** *“Significa para nosotros cualquier cosa que el animal haga”.*

Para Watson no es confiable tratar temas como conciencia o mente en el campo científico, por ser estos elementos no viables empíricamente. En palabras de Watson (1961: 162):

“Propongo ignorar la conciencia en el sentido en el que algunos psicólogos contemporáneos la utilizan, pues no puede ser objeto de observación”.

Watson habla de la dinámica “estímulo- respuesta” como algo inmediato y propio de todo aprendizaje. Su visión estaba basada en el trabajo del fisiólogo ruso Iván Pavlov, quién realizó investigaciones sobre la digestión en animales mediante condicionamiento; Watson llegó a creer que todas las experiencias mentales no son otra cosa que cambios fisiológicos en respuesta a la experiencia acumulada del condicionamiento. Afirmaba que un bebé es una tabula rasa (expresión latina que significa “pizarrón en blanco”) sobre la cual la experiencia puede escribir prácticamente cualquier cosa:

“Denme una docena de infantes sanos, bien formados y mi propio mundo especializado para criarlos, y les garantizo que elegiré al azar a cualquiera de ellos y lo entrenaré para convertirlo en cualquier tipo de especialista que yo decida, médico, abogado, artista, comerciante e incluso limosnero y ladrón, independientemente de sus talentos, sus limitaciones, tendencias, habilidades, vocaciones y raza” (Watson, 1924: 104).

Thorndike por su lado, sostenía que imprimimos conexiones E – R eficaces y borramos aquellas respuesta que no sirven. Realizando experiencias con animales, dedujo que todo estímulo provoca respuesta y que el sistema funciona mejor cuando la respuesta se ve compensada. Los resultados satisfactorios y gratificantes de una respuesta tienen más probabilidad de lograr que ésa se repita; en otras palabras la conexión E – R se refuerza cada vez que se obtienen resultados satisfactorios. La afirmación de que la satisfacción fortalece o refuerza los enlaces E – R se conoce como ley del efecto.

Pavlov, igual que Watson y Thorndike concebía al comportamiento como respuestas iniciadas por estímulos; pero a diferencia de ellos, sus intereses se referían estrictamente a los actos fisiológicos de reflejo. Mediante sus investigaciones establece el condicionamiento clásico y el operante.

En el condicionamiento clásico existe un estímulo incondicionado – respuesta; donde se producen respuestas reflejas, instintivas, propias de la naturaleza como el calor – sudor; polvo – estornudo. Está también el estímulo neutro – respuesta, donde el estímulo es neutro porque para asociarlo a otro evento es necesario educar al que lo recibe.

El condicionamiento operante provoca respuestas motoras. Lo operante es cualquier respuesta motora que produce un efecto en el ambiente.

Skinner es el fundador de la enseñanza programada que consiste en presentar los temas de estudio en pequeñas etapas organizadas en una secuencia lógica. Cada alumno puede progresar de acuerdo a su propio ritmo; el refuerzo consiste en darle la respuesta adecuada. El reforzamiento es el agregado de Skinner al repertorio conductista.

Sin estímulo no hay respuesta y por lo tanto no hay aprendizaje, pues para que una acción pueda ser reforzada positivamente es necesario que ésta se produzca. Para enseñar de manera eficaz es necesario que el alumno permanezca activo y reforzar positivamente su aprendizaje.

“Los conductistas trataban de identificar principios universales del aprendizaje que trascendieran las especies, la cultura, el género o la edad. No importaba si un investigador realizaba experimentos con ratas o palomas, monos o seres humanos, niños o adultos; aplicaban las mismas leyes del aprendizaje” (Morris, 2005: 17).

En la década de 1960, el conductismo comenzó a perder fuerza. Por un lado, a investigación sobre la percepción, la personalidad, el desarrollo infantil, las relaciones interpersonales y otros temas que los conductistas habían ignorado, generaron preguntas que ellos no podían responder con facilidad. Por otro lado, la investigación en otros campos) en especial la antropología, la lingüística, la neurobiología y la ciencia de la computación) empezaron a arrojar luz sobre los trabajos de la mente. Los psicólogos llegaron a considerar al conductismo no como una teoría o paradigma que todo lo abarca, sino tan sólo como una pieza del rompecabezas. Empezaron a mirar dentro de la caja negra (mente, sistema nervioso o cerebro), antes invisible e irrelevante; y a poner más énfasis en los humanos como seres sensibles, como aprendices activos en lugar de receptores pasivos de las lecciones de la vida.

2.5. Las formas de educar luego de la revolución rusa.

2.5.1. La psicopedagogía marxista de Lev Vygotsky.

Lev Vygotsky (1896-1934) atribuía un papel preponderante a las relaciones sociales en el desarrollo intelectual, el verdadero aprendizaje no va del individuo a lo social, sino de lo social al individuo. La corriente pedagógica que originó se llama socioconstructivismo.

Plantea que la estructura de los procesos superiores se modifica en función de las condiciones de vida social y la presencia o ausencia de sistemas mediatizadores como la escritura o el razonamiento matemático, entre otros. Vygotsky sostenía que:

“los procesos psicológicos se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas” (Moll, 1995: 13).

Uno de los conceptos más importantes de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo, definida como el área de desarrollo en la que el niño puede ser guiado en el curso de la interacción por un compañero más avanzado, ya sea adulto o compañero de clase:

“una construcción teórica clave, que coloca al individuo dentro de la situación social concreta de aprendizaje y desarrollo” (Moll, 1993: 16).

La ZDP representa la gama de tareas que el niño no puede hacer solo, sino ayudado por una persona más capaz. Las tareas que están por debajo de la ZDP pueden ser llevadas a cabo por el niño independientemente. Las tareas, conceptos, ideas e información que estén por encima de la ZDP son cosas para las cuales el niño aún no está capacitado, incluso con ayuda.

No todo sistema de interacción constituye una ZDP y no toda situación desigual nivel de competencia genera desarrollo. Guarda algunas características que la diferencian de otras situaciones sociales, según lo establece Elichiry (1999: 143-144):

“La propuesta de un desempeño con ayuda. Se trata de una relación asimétrica respecto de un dominio específico donde el adulto o par más capaz proporciona una guía o ayuda con una clara intención de promover el desarrollo y un uso autónomo de nuevas herramientas en el niño o sujeto menos experto.

Primeramente, el sujeto resuelve en colaboración o de manera asistida aquello que luego logrará hacer solo, prescindiendo de las ayudas inicialmente necesarias. Su actividad autónoma es consecuencia del auxilio recibido” (Baquero, R., 1995).

En el marco de las tareas compartidas y de un hacer conjunto, debe operarse sobre aquellos logros potenciales, aún en desarrollo, que requieren de otro para ser resueltos. Para ellos, se establece un nivel próximo de dificultad procurando que la tarea resulte un desafío para el niño o sujeto menos experto, sin que esto impida su posible resolución.

La actividad intersubjetiva existe en la medida en que ambos sujetos, el más capaz y el que lo es menos, comparten una misma definición de la situación y saben que lo comparten (Wertsch, J.V., 1984; Valdez, D., 1996). El sujeto auxiliado distingue que hay algo que no logra resolver solo, se apropia de los motivos de la tarea y se inicia voluntaria y propositivamente en el dominio de ésta.

El resultado esperado de la zona es que finalmente el sujeto logre desempeñarse de manera independiente haciendo un uso consciente y voluntario de las herramientas adquiridas.

2.5.2. La teoría biológica del desarrollo de Jean Piaget.

Piaget (1896-1980) ante todo fue biólogo y dedicó su vida a someter a la observación científica rigurosa el proceso de adquisición de conocimiento por parte del ser humano, en particular del niño.

En ninguna de sus numerosas obras jamás pretendió que sus trabajos fueran directamente aplicables al aprendizaje o a la enseñanza. No obstante, sus comprobaciones influyeron más que la mayoría de las teorías en las prácticas pedagógicas de la actualidad.

Del estudio de las concepciones infantiles de tiempo, espacio, causalidad física, movimiento y velocidad, Piaget creó un campo de investigación que denominó epistemología genética, esto es, una teoría del conocimiento centrada en el desarrollo natural de los niños. Según él, el pensamiento infantil pasa por cuatro estadios desde el

nacimiento hasta el inicio de la adolescencia, cuando se alcanza la capacidad plena de razonamiento.

Para este científico suizo, el conocimiento se da por descubrimientos que el propio niño hace, un mecanismo que otros pensadores antes ya habían intuido pero que él sometió a la comprobación en la práctica. Viene de Piaget la idea de que el aprendizaje es construido por el alumno y fue su teoría la que inauguró la corriente constructivista.

Child, en su Psicología para los docentes (1985: 108), manifiesta que la teoría de Piaget es esencialmente:

- Genética, en cuanto los procesos superiores surgen de mecanismos biológicos, arraigados en el desarrollo del sistema nervioso del individuo.
- Maduracional, porque cree que los procesos de formación de conceptos siguen una pauta invariable a través de varias etapas o estadios claramente definibles que aparecen en determinadas edades.
- Jerárquica, en cuanto las etapas propuestas tienen que experimentarse y atravesarse en un determinado orden antes que pueda darse ninguna etapa posterior de desarrollo.

Con Piaget queda claro que los niños no razonan como los adultos y que en forma gradual se insertan en las reglas, valores, símbolos, de la madurez psicológica.

Según Piaget, la inteligencia consistirá en la capacidad de mantener una constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en que se desenvuelve. Entendiendo por esquemas, aquellas unidades fundamentales de la cognición humana, los cuales consisten en representaciones del mundo que rodea al sujeto, contruidos por éste.

Esa inserción se da mediante dos mecanismos: la asimilación y la acomodación. La asimilación consiste en incorporar objetos del mundo exterior a esquemas mentales pre-existentes. La acomodación se refiere a modificaciones de los sistemas de asimilación por influencia del mundo externo. Son estos dos mecanismos los que producen el aprendizaje.

Para Piaget, el aprendizaje es una modificación de las estructuras mentales del individuo,

“de acuerdo con sus argumentos, el aprendizaje ocurre por la reorganización de las estructuras cognitivas como procesos de adaptación al medio, a partir de la asimilación y acomodo de experiencias de acuerdo con el conjunto previo de las estructuras cognitivas de los aprendices” (Rojas, 2007: 52).

Se aprende por interacción-confrontación entre el individuo y su entorno. Esta confrontación conduce al conflicto cognitivo, a solución del conflicto produce el aprendizaje.

Otro punto interesante de los planteamientos de Piaget con respecto al desarrollo y al aprendizaje concierne al mecanismo que impulsa éstos.

El impulso para el crecimiento y el aprendizaje no proviene enteramente del medio ambiente. Este impulso está dado por la equilibración, una tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permita dar coherencia a su mundo percibido.

Por ello, este autor plantea que el aprendizaje, en tanto permite lograr esta coherencia, es su propia recompensa. Al modificar una creencia que no le hace sentido, un niño se siente recompensado por el hecho de satisfacer el principio de equilibración, y no debería requerir de otros reforzadores.

Piaget atribuye a la acción un rol fundamental en el aprendizaje; el niño aprende lo que hace, la experiencia y manipulación del niño de los objetos le permitirá abstraer sus propiedades, cualidades y características.

“El aprendizaje no es una manifestación espontánea de formas aisladas, sino que es una actividad indivisible conformada por los procesos de asimilación y acomodación, el equilibrio resultante le permite a la persona adaptarse activamente a la realidad, lo cual constituye el fin último del aprendizaje” (Arancibia y otros, 2004: 78).

Según Piaget hay cuatro estadios básicos del desarrollo cognitivo:

Sensorio-motriz (0 a 2 años): Fase en la que los niños adquieren la capacidad de administrar sus reflejos básicos para que generen acciones placenteras o ventajosas. Es un periodo anterior al lenguaje donde el bebé desarrolla la percepción de sí mismo y de los objetos que lo rodean. Desarrolla habilidades como: caminar, charlar, jugar y establecer la propia identidad.

Preoperacional, prelógica o simbólica (2 a 7 años): Se caracteriza por el seguimiento de la capacidad de dominar el lenguaje y la representación del mundo por medio de símbolos. Ama los cuentos y los juegos de ficción.

Operacional Concreta (7 a 12 años): Surge la lógica en los procesos mentales y la habilidad de discriminar los objetos por similitudes y diferencias. El niño ya puede dominar conceptos de tiempo y número.

Operacional-formal (a partir de los 12 años): Pasa a tener dominio del pensamiento lógico y deductivo lo que lo habilita para la experimentación mental, lo que implica, entre otras cosas, relacionar sobre hipótesis.

La obra de Piaget lleva a la conclusión de que el trabajo de educar a los niños no se refiere tanto a la transmisión de contenidos sino a favorecer su actividad mental. En palabras del propio científico:

“Las estructuras cognitivas no resultan del aprendizaje ni del programa hereditario innato: no pueden nacer sino de una construcción” (citado en Grandes pensadores, 2005:116).

2.5.3. Ausubel y el aprendizaje significativo.

Fue seguidor de Piaget y se le considera el creador de la teoría del aprendizaje significativo, que corresponde a una concepción cognitiva del aprendizaje. Propone una explicación teórica del proceso de aprendizaje según el punto de vista cognoscitivo, pero tomando en cuenta además factores afectivos tales como la motivación, para él, el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo.

La contribución principal de la teoría de Ausubel fue su énfasis en la fuerza del aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje por repetición y memorístico, así como la claridad con que describía el papel que juegan los conocimientos previos en la adquisición de nuevos conocimientos.

Ausubel rechazó la idea del aprendizaje por descubrimiento y mostró que la enseñanza por transmisión verbal podía conducir a un aprendizaje significativo a través de los que se denominaban organizadores previos que servían como puente cognoscitivo entre los

nuevos conocimientos y los ya existentes. Para que el aprendizaje sea significativo se requiere que el material sea también sea potencialmente significativo, además debe tener una relación con los conceptos ya adquiridos por el alumno; y el alumno debe aportar una actitud favorable para comprender significativamente; es decir, debe estar motivado para dar significado propio a los contenidos.

“Por aprendizaje significativo se entendería aquel en el que la nueva información se relaciona de manera no arbitraria con los conocimientos que el alumno ya tiene, produciéndose una transformación tanto en el contenido que se asimila como en lo que éste ya sabía” (Martín y Solé 2004, citado por Sanchidrian, 2010:165).

El modelo de aprendizaje significativo de Ausubel consta de tres niveles: a) Hay una agregación de conocimientos a los conocimientos previos existentes. b) Se forman nuevas estructuras conceptuales o nuevas formas de conocer. Se logra a través de esquemas, más conceptuales, metáforas, etc. c) El ajuste o acoplamiento del conocimiento adquirido ampliando las estructuras conceptuales ya existentes y posibilitando nuevos conocimientos.

El único requisito para lograr la significatividad en el aprendizaje es considerar al niño como sujeto que llega a la escuela provisto de algunos conocimientos. Al mismo tiempo es una persona con intereses, necesidades, motivaciones, costumbres, destrezas, habla una lengua, tiene referencias afectivas personales y sociales que constituyen su identidad.

Este tipo de aprendizaje es un proceso que va de dentro hacia fuera, que parte del interés y de la motivación y se manifiesta en la acción y en la experiencia que uno establece consigo mismo, con las personas y con las cosas de su entorno. Produce en el individuo el desarrollo del autoconcepto y la autoestima.

Ausubel distingue entre el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje por recepción. El primero es común en los primeros años de la vida y el segundo, en la escuela y en el adulto. Ambos pueden ser significativos o mecánicos.

Dos son las dimensiones que Ausubel distingue en la significación potencial del material de aprendizaje:

1. Significatividad lógica; coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre sus elementos componentes.
2. Significatividad psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal, que está presente en todo aprendizaje.

Propuso el modelo de enseñanza expositiva haciendo hincapié en el aprendizaje verbal significativo, el cual presupone que la exposición es la explicación de hechos e ideas organizadas comenzando con lo que denominó organizador avanzado, que constituye la presentación de un concepto que a su vez incluirá otros. Los organizadores avanzados representan un andamiaje o apoyo, algo así como un puente que ayuda al alumno a conectar la nueva información.

“Los organizadores cumplen tres propósitos: dirigir la atención a lo que es importante en el material que viene; destacar las relaciones entre las ideas que se presentarán y recordar la información relevante que ya se posee” (Woolfolk, 1999: 343).

CAPÍTULO III

EL CURRÍCULO DENTRO DE LA EDUCACIÓN

3.1. Definición

El término “currículo o currículum” como dice Fermín de G. Carmen (1978: 27), Bloom y otros (1979: 19-20) y Serramona (1987: 13) es un vocablo de origen latino que proviene del verbo “curro” y que etimológicamente significa “carrera, jornada, continuidad”.

Antonio Valbuena define el currículo como una

“estrategia seleccionada para organizar los diferentes factores y elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, en atención a objetivos educacionales previamente establecidos” (citado en Fermín de G. Carmen, 1987: 28).

Para Julián de Subiría Samper (1995: 19):

“un currículo es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, los métodos, los recursos didácticos y la evaluación”.

Según la UNESCO currículo es:

“Definimos currículum apartándonos de la concepción común y tradicional que de él mismo se tiene, en cuanto considerarlo una parcela dentro del fenómeno de la educación, ya sea un programa de estudios, una técnica de enseñanza, los materiales de instrucción o el conjunto de actividades que planifica una escuela para el logro de los objetivos. La definición que se formula parte del supuesto de que todo hecho educativo se enmarca dentro y en función de un contexto dado, en la cual la variable político-social constituye factor determinante. En esta línea de pensamiento entendemos por currículo: la organización de un conjunto de experiencias de aprendizaje y los diversos factores que las condicionan y determinan, en función de los objetivos básicos generales o finales de la educación. Toda organización se expresa en una estructura sectorial del sistema educativo en cada uno de los países latinoamericanos” (citado por Díaz y otros, 1991: 32).

Ateniéndonos a la definición que propone el Ministerio, diremos que currículo es:

“Un conjunto estructurado de principios y normas que orientan el proceso educativo mediante la formulación de objetivos; determina las áreas de formación y los criterios para la organización de actividades complementarias; establece la metodología y los criterios de evaluación y fija pautas para su aplicación y administración”. (Burgos, 1985: 23)

Cuando hablamos de principios nos referimos a aquellas ideas que han sido aceptadas como verdaderas o válidas de manera general y que, por lo tanto pueden guiar la elección de nuestra escala de valores y nuestras acciones; la norma tendrá no solamente el sentido de una ley, sino también de una pauta o guía que iluminada por los principios puede orientar la acción educativa.

Por tanto al definir el currículo como conjunto estructurado de principios y normas, es claro que estamos haciendo referencia a un marco conceptual legal, organizado, dentro del cual se definen los objetivos de nuestra educación, o los logros que queremos alcanzar con ella.

En concordancia con ese marco conceptual están determinadas las áreas o dimensiones del desarrollo del alumno a las cuales debe atender la educación y las posibles maneras en que como maestros podemos actuar para lograr los objetivos y evaluar los logros.

3.2. El currículo como un mecanismo de ordenación de la práctica educativa.

Planificar y llevar a cabo el proceso educativo supone que los distintos miembros de la comunidad escolar en la que se inserta el establecimiento tomen una serie de decisiones compartidas. El funcionamiento armónico del establecimiento hace necesaria la existencia de unas bases comunes de actuación sin las cuales no quedaría suficientemente garantizada una coherencia mínima en la formación del alumnado. Este conjunto de decisiones se diferencian entre sí fundamentalmente por su finalidad y naturaleza, por el momento en que se establecen y por las personas que en cada caso son responsables de definir las y revisarlas.

El PEI es un documento que recoge un conjunto de decisiones, es decir, aquellas ideas asumidas por toda la comunidad escolar, respecto a las opciones educativas básicas y la organización general.

“El Proyecto Educativo Institucional (PEI) constituye un proceso de reflexión y la consecuente plasmación (o enunciación) que realiza una comunidad educativa. Su finalidad es explicar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre los individuos (educando y educador) y la sociedad y el modelo de comunidad en el que se sustenta la misma” (Alvarado, 2005: 50).

El PCI es el proceso de toma de decisiones por el cual, el profesorado de una etapa educativa determinada establece, a partir de un análisis del contexto de su establecimiento, una serie de acuerdos acerca de las estrategias de intervención didáctica que va a utilizar, con el fin de asegurar la coherencia de su práctica docente.

S. Antunez en su obra *Del Proyecto educativo a la Programación de aula* (2001: 73) afirma que el proyecto curricular es:

“Es el medio o instrumento que permite a los enseñantes insertar su responsabilidad y su actuación didáctica dentro de un conjunto más amplio, posibilitando que la tarea personal en un aula o grupo de clase se articule coherentemente en un marco más general, de cuya definición ha sido protagonista”.

La actividad docente ve incrementada considerablemente su eficacia cuando es el fruto de una serie de decisiones discutidas y asumidas colectivamente por los equipos de profesores de los establecimientos. Es un proceso enormemente enriquecedor, sobre todo si se lleva a cabo por el conjunto de profesores que interviene sobre un mismo colectivo de alumnos, trabajando en equipo. Es un proceso formativo que ayuda a incrementar y actualizar los conocimientos de los docentes, mejorando con ellos su práctica en el aula.

La Administración educativa está convencida de que los centros no deben ser idénticos entre sí, ya que no lo es su alumnado; deben ajustar sus respuestas educativas a las peculiaridades de cada contexto, para que todos ellos consigan las mismas finalidades educativas.

En definitiva, Currículo y PEI constituyen dos grandes pilares sobre los cuales una entidad educativa construye todo su entramado físico, orgánico y procedimental. El PEI y el currículo se entrelazan e identifican de una manera tan íntima y ergonómica que aún siendo dos instancias educativas diferentes, no es posible concebir el uno sin el otro.

3.2.1. Importancia del currículo

El currículo permite clarificar, aclarar cuáles son las intencionalidades y plan de instrucción a partir del cual se realizarán las actividades escolares.

“Estas actividades responden a la idea de que hay ciertos aspectos del crecimiento personal, considerados importantes en el marco de la cultura del grupo, que no tendrán lugar de forma satisfactoria, o que no se producirán, a no ser que se suministre ayuda específica y que se pongan en marcha actividades de enseñanza especialmente pensadas con este fin. Son, pues, actividades que responden a una finalidad y que se ejecutan de acuerdo con un plan de acción determinado” (Coll, 1987: 30).

El currículo sirve de guía para el trabajo docente; al situarse en un punto justo entre la teoría y la práctica, partiendo de la primera pero contextualizándose la segunda, suministra al profesor herramientas útiles para su labor docente.

El currículo permite dar respuesta a las siguientes preguntas o interrogantes como: ¿Qué enseñar?; ¿Cuándo enseñar?; ¿Cómo enseñar; y ¿Qué, cómo y cuándo evaluar?, que son considerados componentes del currículo.

Puesto que la educación tiene como meta transformar al educando, el currículo educativo no puede prescindir de todos aquellos elementos y factores que inciden y definen su personalidad. Si sólo incluye el conocimiento que el educando debe asimilar, está atendiendo sólo una faceta de su personalidad que es el intelecto y está descuidando a su vez, aquellos aspectos tan valiosos como son: su afectividad, psicomotricidad, voluntad, sentimientos, ideales, habilidades, destrezas y valores; aspectos altamente importantes para que el educando logre la realización plena de su personalidad y se incorpore como miembro activo en la sociedad y contribuya a su desarrollo.

3.3. Modelos curriculares que han guiado la educación.

Los modelos curriculares que han guiado la educación se han visto influenciados por el contexto histórico, político, social y cultural en que se desarrollaron.

3.3.1. Perspectiva humanística clásica.

El humanismo clásico se caracteriza por la conciencia de la totalidad del ser, de sí mismo y de su límite, se destaca y se separa del mundo y formulándose preguntas ontológicas pretende su asentamiento ante la naturaleza, a la vez que la segregación y liberación de la misma naturaleza. En el humanismo clásico el hombre llega a su autoafirmación.

Como padres del humanismo clásico griego hay que señalar a Homero, a los poetas helenísticos, a los historiadores y sobre todo a los filósofos. El vector que mueve a todos ellos se formula en el “conócete a ti mismo”.

Italia fue la cuna del humanismo, y Petrarca y Bocaccio sus principales precursores. Se originó como una reacción al concepto medieval de que la vida en la tierra era poco importante y que debía ponerse mayor énfasis sobre la vida espiritual posterior a la muerte. Humanismo se opone a realismo:

“en el realismo es la realidad la gran maestra de la vida; en el humanismo, la humanidad o la cultura es el principal factor educativo” (García Hoz, 1964: 774).

En esta época, la clase media adquirió gran importancia: el nacionalismo y la glorificación de la riqueza se convirtieron en aspectos permanentes de la civilización europea. Las mujeres pasan a ocupar un lugar prominente en la cultura y, algunas de ellas, como Margarita de Navarra, contribuyeron al progreso del saber.

Durante el renacimiento, el hombre y el arte se convirtió en el principal medio de interpretación;

“el ideal de esa época era formar un hombre completo y cultivar las artes como las ciencias” (Mayer, 1984: 24).

Los artistas como Leonardo da Vinci, se convirtieron en guías de la sociedad. El cuerpo humano, considerado antes como la fuente del pecado, fue glorificado por los artistas y se convirtió en objeto de detallados estudios anatómicos.

El status del hombre cambió, se glorificó la perfección humana; se atribuyó importancia a la dignidad humana y era el hombre el centro del universo. El gentilhomme del

renacimiento apreciaba la cultura y era experto en el arte de amar. El ideal de la época era desarrollar todos los aspectos del hombre, y cultivar tanto las artes como las ciencias.

Los pueblos que, en la Edad Media, se habían representado la Tierra como el centro del universo, se hallaron ante una perspectiva heliocéntrica. La obra de Copérnico, Galileo, Brahe y Kepler contribuyó a crear y hacer triunfar esta visión del mundo.

El nuevo universo está regido por leyes y no por milagros, y era mucho más sobrio que el pintoresco mundo de Santo Tomás y Dante. La fe en los milagros persistía, pero éstos estaban ahora basados en la ciencia.

La teología había perdido su lugar como reina de las ciencias. En las universidades los estudiantes se entusiasmaban con el estudio de las lenguas y el auge de las ciencias físicas, y no con las conclusiones de la teología.

El nuevo método científico respetaba los hechos naturales; la ciencia dejó de ser una alegoría y se transformó en un experimento. Se dio importancia a los detalles, en lugar de las generalidades; la paciencia se convirtió en la primera virtud de los hombres de ciencia.

El humanismo clásico da lugar a un currículo centrado en el contenido, en el que éste se analiza de acuerdo con los elementos del conocimiento que luego se ordenan de simple a complejo. Las clases están dispuestas o agrupadas y redistribuidas como un bloque a través de unidades de trabajo. La evaluación toma como referencia la norma y se centra en la selección de una élite para la siguiente fase de la enseñanza.

El humanismo clásico contempla la reproducción de la cultura a través de un aprendizaje centrado en la transmisión de contenidos cuidadosamente seleccionados, materializados en el manual.

“El humanismo clásico contempla esencialmente la transmisión de valores culturales y la adquisición de los conocimientos y de las capacidades seleccionadas por una pequeña élite social. El currículo es, así, un corpus de conocimientos previamente seleccionados para ser transmitidos en la escuela. Para facilitar el aprendizaje es necesario un ambiente organizado y una disciplina firme y sin ambigüedades” (Rodríguez, 2008: 33).

3.3.2. Perspectiva doctrinal.

Con el surgimiento y auge del Cristianismo, el currículo que aspiraba apoyar esta religión monoteísta, en sus inicios reflejó la cultura y los ideales griegos, romanos y hebreos. A las siete artes liberales se agregaron la filosofía y la teología. Las principales escuelas cristianas y sus correspondientes currículos eran:

- Las escuelas de catecúmenos enseñaban las doctrinas, disciplinas y normas morales de la iglesia cristiana, así como escritura y algunos himnos.
- Escuelas de catequesis que enseñaban la doctrina cristiana.
- Escuelas monásticas que funcionaban en los monasterios y en ellas se enseñaba el latín, lectura, escritura, música, normas religiosas y, en un nivel superior, matemáticas y astronomía.
- Escuelas de canto que enseñaban la música sacra.
- Capillas donde se oficiaban la misa y, en algunas ocasiones, enseñaban lectura y escritura en latín, plegarias salmos y credos relacionados con la iglesia.

3.3.3. Perspectiva científica conductual.

Los modelos neo-conductistas son modelos, de aprendizaje o de instrucción, derivados del modelo elaborado por Skinner. En este modelo, el objetivo de la enseñanza es modificar gradualmente la conducta del alumno como aprendiz, reforzando aquellas que van en la dirección de la conducta final deseada.

“El aprendizaje es definido como un cambio estable de conducta, no atribuible a maduración o drogas... Antes de aprender, un estudiante no hace algo y después del aprendizaje es capaz de hacerlo. El aprendizaje es inferido del cambio en la conducta” (Salvia y Hughes, 1990, citado por Guevara, 2000: 21).

Estos modelos se centran en la estructuración del objeto de conocimiento y en la utilización del ambiente como refuerzo; el objeto de aprendizaje es la conducta.

En esta perspectiva se concibe el currículo como:

“un conjunto de habilidades y hábitos que los alumnos tienen que adquirir y demostrar manifiestamente, bajo una filosofía de funcionalidad y pragmatismo, traducidos en la máxima de saber hacer”. (Argos y otros, 1999: 57)

En este modelo se puede hablar de “mediación tecnológica” por parte del profesor. Ésta consiste en el refuerzo, las demostraciones e instrucciones que llevan al alumno a través de conductas secuenciadas hasta la conducta final.

Lo esencial del proceso instructivo es la construcción de un programa que pueda ser aprendido con éxito por todos los alumnos. La atención del profesor se centra en los contenidos que son de tipo procedimental, concretados en habilidades, destrezas o estrategias, y hábitos, relacionados con las pautas de comportamientos, concretados en conductas manifiestas.

El profesor se caracteriza por ser un experto en técnicas educativas. Él analiza las conductas y las necesidades. Diseña los objetivos operativos y los pasos a través de los cuales el alumno va adquiriendo las habilidades requeridas.

El alumno es analizado a través de sus conductas, que son explicadas como resultado del aprendizaje, debido al influjo poderoso del medio ambiente. En el aprendizaje desempeña un papel activo, aunque reactivo ante estímulos que se le presenta.

El carácter tecnológico de este modelo se detecta en la minuciosidad con que se analizan y se construyen los contenidos del programa hasta conseguir una estructura jerárquica (ordenadas por orden de dificultad) de las habilidades del aprendizaje.

Concibe la evaluación como un proceso continuo e inseparable de la enseñanza, por lo que plantea la necesidad de evaluar; las conductas con que los niños inician su instrucción, los avances que logran con un programa instruccional determinado, la consecución de los objetivos del programa general. El proceso de evaluación permitirá observar los avances en el desarrollo de las habilidades de conducta, los objetivos del programa, y detectar los errores frecuentes en los niños sometidos al programa, por tanto, evaluar la eficacia del programa.

Se sobrevaloran los objetivos, y los contenidos son un simple pretexto para alcanzar objetivos. La evaluación determina en qué medida se alcanzaron los objetivos. Éstos se transforman también en criterios para la evaluación.

Yolanda Guevara en su obra *Escuela: Del Fracaso Al Éxito*, especifica los aspectos que deben ser considerados, para decir que un estudiante ha aprendido:

“demostrar que ha habido un cambio de conducta. El cambio o los productos deben ser observables. La conducta es pública, y las medidas (conductas o productos) deben ser claramente especificados. Los objetivos educacionales deben ser abiertos al escrutinio público, sólo así resulta posible utilizar las conductas y los productos para evaluar si un objetivo ha sido alcanzado” (2008: 54)

Las pruebas objetivas constituyen la técnica más utilizada para valorar los aprendizajes. El profesor es un técnico, ejecutor de programas curriculares ajenos, realizados por los expertos.

3.3.4. Perspectiva humanista moderna.

La perspectiva humanista moderna ha tenido una considerable influencia en el desarrollo de las nuevas concepciones de aprendizaje. Los principales representantes de esta teoría son: Pratt Einsner, Carl Rogers y Abraham Maslow. Lo que enfatiza la teoría humanista es fundamentalmente la experiencia subjetiva, la liberación de lección y la relevancia del significado individual.

El humanismo didáctico surge como una tercera teoría en oposición directa al psicoanálisis y al Conductismo. Maslow planteó que los movimientos psicológicos estaban centrados en la enfermedad y la deficiencia, y creía que la psicología se beneficiaría si se centraba en el estudio de las personas sanas.

Maslow llamó a esta orientación la “tercera fuerza”, enfatizando que es una alternativa tanto frente al psicoanálisis freudiano como frente al conductismo, en los cuales valores como el altruismo, la dignidad, la verdad y la belleza son insuficientemente estudiados. Este enfoque se centra precisamente en esto, en lo que amamos y odiamos, en lo que valoramos, en lo que nos alegra, nos deprime y angustias. Maslow afirma que esta es la preocupación de los educadores, independientemente de las teorías que hayan aprendido

en la Universidad. El humanismo, no es científico en su sentido convencional, sin embargo es válida en el sentido de que estos aspectos no medibles son parte innegable de la condición humana.

Uno de los enfoques más importantes de este enfoque es el rol activo del organismo. Según éste, desde la infancia, los seres son únicos, tienen patrones de percepción individuales y estilos de vida particulares. No sólo los padres influyen en los hijos y los forman; también los niños influyen sobre el comportamiento de sus padres. El rol activo, que se desde niño, es más visible aún cuando se logra el pensamiento lógico. Existe una brecha entre estímulo y respuesta, en que la persona piensa, reflexiona, considera las implicaciones del comportamiento. Esto es muy importante en la teoría humanista, porque enfatiza que los humanos crean su mundo.

“El concepto de autorrealización de Maslow es una característica distintiva del humanismo. Indica el desarrollo pleno de las potencialidades para convertirse en la mejor persona posible. De acuerdo con los humanistas, todos tenemos ese potencial, por lo que buscan la manera de ayudar a que salga a la luz”
(Coon, 2005: 21)

Este concepto de la psicología humanista tiene algunas aplicaciones interesantes para la educación. Sugiere entre otras cosas, que los alumnos pueden ser aprendices activos y entusiastas, más que entes pasivos a los cuales hay que forzar a aprender. Sugiere que los profesores deben estar menos preocupados del nacimiento y pasado del alumno, y más centrados en cómo se pueden beneficiar los alumnos de las circunstancias actuales. Implica que los profesores son una parte dinámica de la transacción enseñanza-aprendizaje, ya que la confianza en sí mismo (self) es central en este enfoque.

Uno de los principios más importantes que rige esta teoría, es su creencia de que las personas son capaces de enfrentar adecuadamente los problemas de su propia experiencia, y que lo importante es llegar a descubrir y utilizar todas las capacidades en su resolución.

Las metas de la educación según la teoría humanista son: Desarrollar la individualidad de las personas, ayudar a los individuos a reconocerse como seres únicos y ayudar a los estudiantes a actualizar sus potencialidades.

Las personas educadas son aquellas que se comportan de acuerdo a fuertes valores personales. Es importante que la educación ayude a clarificar los valores de sus alumnos.

Quien decide la naturaleza del cambio es el propio estudiante; pues, se debe enfatizar en ayudar a los alumnos a decidir por ellos mismos quiénes son y quiénes quieren ser. Es necesario comprender a los estudiantes desde sus propios puntos de vista, con el objeto de mejorar la efectividad de la enseñanza.

Es así que, una buena enseñanza es aquella realizada a través del proceso de ayudar a los estudiantes a explorar y comprender sus significados personales, que son inherentes a todas sus experiencias. No debe enfatizar el conocimiento de los hechos, debe tomar en consideración valores, creencias, convicciones y dudas de los estudiantes.

El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es comprender la conducta en el contexto de la idea diaria a través de las percepciones, significados personales y variables de relaciones.

Es de vital importancia las relaciones maestro-alumno, en un ambiente emocional en el cual la información es conversada, las expectativas son comunicadas y los sentimientos son transmitidos afecta la enseñanza del profesor y el aprendizaje de los alumnos. Las relaciones profesor-alumno son recíprocamente influyentes.

Los profesores no sólo tienen que conocer su materia sino deberían conocerse a sí mismos y hacer un sabio uso de su self en beneficio de la enseñanza. Deben poseer condiciones de congruencia, consideración positiva incondicional y comprensión empática, para lograr aprendizajes experienciales en sus educandos.

El aprendizaje experiencial es uno de los principales conceptos que surgió como aporte de los planteamientos humanistas, cuya filosofía deriva, principalmente, de los estudios de Carl Rogers.

Rogers no se preocupa de formular una teoría del aprendizaje propiamente tal, pero sí caracteriza integralmente la situación de aprendizaje y las condiciones inherentes para que se produzca un aprendizaje significativo y vital para el ser humano.

La orientación de Rogers gira en torno al desarrollo de la personalidad y a las condiciones de su crecimiento existencial, basándose por tanto en los datos provenientes de la

experiencia del individuo, concebido como un ser que existe, deviene, surge y experimenta. El enfoque de Rogers se opone a la consideración del aprendizaje estrictamente objetivo, impersonal y basada racionalmente en el conocimiento del aprendizaje animal y en datos experimentales, como en el caso del conductismo. Su exposición está enmarcada en un enfoque fenomenológico o existencial que emplea como fuente de información las experiencias conscientes subjetivas del hombre.

“Propone una superación del modelo pasivo, memorístico y mecánico tradicional, a través de un aprendizaje vivencial, significativo y personal, cargado de una fuerte connotación de compromiso afectivo y saturado de libertad y responsabilidad en los participantes, gracias a todo lo que podía irse más allá de la mera instrucción o adquisición mecánica de conocimientos” (Sánchez-Barranco, 2006: 435).

Algunas aplicaciones de la teoría Humanista, fueron las Escuelas Abiertas y Summerhill, las cuales pretendían que la instrucción escolar fuera más acorde a las exigencias de cada alumno.

3.3.5. Perspectiva cognitiva.

El cognitivismo constituye un moderno punto de análisis en la investigación en psicología, que tuvo su auge en Estados Unidos de Norteamérica a partir de los años 60 y que se enfrentó directamente contra el paradigma conductista.

Los modelos cognitivos centran su atención en el sujeto, en sus estructuras y estrategias cognitivas. Si para el conductismo, el objeto de aprendizaje es la conducta; para el cognitivismo, es el conocimiento estructurado; la conducta no es lo que se aprende sino el resultado del aprendizaje.

“El cognitivismo es el núcleo doctrinal de las denominadas ciencias cognitivas, y en especial de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial, que interpreta que el conocimiento humano es fundamentalmente de recepción de información...En general para el cognitivismo, los procesos mentales son como programas de computadores, aunque mucho más complejos” (Moreno, 2003: 268).

Es la perspectiva que está tomando más fuerza en la actualidad, donde la persona es considerada como un ser activo ante la información, la cual selecciona, codifica y almacena y busca de nuevo cuando le interesa. En este sentido se manifestaron autores situados en su origen: Newel, Simon, Bruner, Neisser, entre otros. Las personas ya no se

conceptualizan en forma de rasgos o habilidades, sino que cobran especial interés los procesos cognitivos, las maneras de procesar la información.

En esta perspectiva, la capacidad intelectual no solamente incluye el dominio del programa académico, sino también el de aptitudes para resolver problemas orientados hacia el descubrimiento de las reglas que subyacen en el conocimiento de las disciplinas académicas. El aprendizaje, es un cambio más o menos permanente de los conocimientos o de la comprensión, debido a la reorganización tanto de experiencias pasadas como de la información.

Sostiene, que para explicar el aprendizaje hay que tener en cuenta algo más que asociaciones estímulo – respuesta establecidas a lo largo del reforzamiento;

“intenta explicar los procesos de pensamiento y las actividades mentales que mediatizan la relación entre el estímulo y la respuesta” (Arancibia y otros, 2004: 75).

Desde las teorías cognitivas del aprendizaje, se postula que los alumnos participan activamente en el procesamiento de la información y que el aprendizaje se lleva a cabo mediante los esfuerzos del estudiante mientras organiza, almacena y encuentra relaciones entre la información, conectando viejos conocimientos con los nuevos esquemas (entendidos como una estructura mental o conjunto de conocimientos para organizar y sintetizar información acerca del mundo, cuya revisión se hace con base en nueva información). Desde las teorías cognitivas se toma la perspectiva de que los estudiantes procesan activamente la información y el aprendizaje se lleva a cabo a través de los esfuerzos del estudiante a medida que organiza, almacena y encuentra relaciones con la información, articulando nuevos conocimientos a los que previamente ha adquirido.

La información es concebida como significado y como un estímulo a la vez, con determinadas cualidades físicas. Estas consideraciones permiten plantear las siguientes derivaciones psico-didácticas para los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

La percepción, la atención y la memoria constituyen unidades vitales que procesan información, junto con el pensamiento. Las necesidades y los motivos de los que aprenden condicionan que el procesamiento de la información (aprendizaje), posea un carácter activo en el sujeto.

El vínculo de los contenidos con la vida real y el establecimiento de relaciones con los conocimientos anteriores para motivar el aprendizaje y apoyarse en analogías.

Cuando las personas encuentran información relevante para sí, tienden a interpretar activamente la misma y utilizar las estructuras de conocimiento previamente almacenadas y organizadas, lo que estimula la auto-cognición.

Por tanto, el objetivo de la enseñanza y de la educación es enseñar a pensar al alumno, a que valore la significación del conocimiento y el proceso mismo de aprendizaje, de forma que se estimule un educando cada vez más independiente, creativo y autorregulado.

Introduce el concepto de metacognición que expresa el conocimiento que una persona tiene de sus propios procesos cognitivos, de sus resultados y de los procedimientos que utiliza para regular sus conocimientos. La finalidad es que el individuo pueda organizar la información en determinados conceptos y categorías, para evitar un aprendizaje en bruto e inútil; es decir, pueda desarrollar y usar sistemáticamente estrategias más efectivas de procesamiento de la información, o del “aprender a aprender”.

“Para los cognitivistas el currículo debería proporcionar a los estudiantes marcos de referencia para ordenar el conocimiento en redes organizadas que difieren sustancialmente de los resultados de la experiencia natural. El cambio en la instrucción consiste en que el conocimiento y las estructuras previas del estudiante deben ser valoradas y transferidas a la abstracción formal del aprendizaje escolar, por otra parte, la tarea del profesor está en ayudar al estudiante a descubrir y usar un amplio repertorio de métodos de aprendizaje” (Estebaranz, 1999: 186).

En definitiva, un currículo bajo la perspectiva cognitiva, busca enseñar a pensar al estudiante, pretende fomentar la enseñanza de procesos cognitivos con la finalidad de proporcionar al alumnado herramientas de pensamiento para que las puedan transferir a las diferentes actividades y a la solución de problemas novedosos; donde la reflexión, la creatividad y la autonomía sean los ejes que dirijan el aprendizaje de los alumnos.

3.4. Nuevos modelos curriculares.

El modelo curricular es la representación gráfica y conceptual del proceso de planificación del currículo. Conceptual en tanto incluye la visualización teórica que se da a

cada uno de los elementos del currículo; es decir la forma como estos se van a concebir y caracterizar con sustento en el énfasis teórico propio del enfoque, y gráfica en tanto muestra las interrelaciones que se dan entre esos elementos mediante una interpretación esquemática que ofrece una visión global del modelo curricular.

En el modelo curricular se incorporan los elementos, organizados de acuerdo con la forma en que interactúan unos con otros. Asimismo, en el modelo se evidencia el lugar que ocupa cada uno de esos elementos, lo que permite percibir la importancia o prioridad de cada uno de ellos según el enfoque que se asuma.

Alicia Escribano nos habla de la utilidad de los modelos curriculares, nos dice que:

“La utilidad fundamental de cualquier modelo en el diseño está en que potencie la reflexión sobre la práctica, sobre el contexto en donde se aplica, los destinatarios y la cultura curricular que promueve. Los modelos de diseño ayudan a sistematizar las cuestiones problemáticas que hay en la construcción y desarrollo del currículo”. (Escribano, 2004: 220)

Existen tres tipos fundamentales de modelos de planificación curricular, de acuerdo con las formas de relación que se dan entre los elementos del currículo:

- a) Modelos Lineales: se caracterizan por establecer una relación de reacción en cadena de elemento a elemento del currículo.
- b) Modelos Sistémicos: se plantea el currículo como subsistema de sistemas englobantes tales como el sistema social en que se desenvuelven. En ellos se asume el proceso curricular desde la totalidad hacia las partes y en sus relaciones con otros sistemas. Esto hace que el currículo se enmarque en el macro sistema socio-histórico cultural y asuma su sentido en tanto llene las intencionalidades sociales.
- c) Modelos integradores: en este modelo los elementos del currículo se visualizan en sus mutuas relaciones, que se conciben como un proceso permanente de interacción. En ellos los elementos del currículo entran en una real comunicación que genera un ciclo dentro del planteamiento del currículo.

CAPÍTULO IV

LA PEDAGOGÍA CONTEMPORÁNEA Y SU PRÁCTICA

4.1. Concepciones pedagógicas contemporáneas.

La pedagogía contemporánea, como movimiento histórico, nace en la segunda mitad del siglo XIX. Se afirma y cobra fuerza en el siglo XX, particularmente después de la primera guerra mundial.

Es la pedagogía de nuestro tiempo, cuyo desarrollo observamos y en el cual participamos.

Lo que primero llama la atención en el actual movimiento pedagógico es el entrecruzamiento de doctrinas y sistemas, la multiplicidad de soluciones que no vienen del campo exclusivo de la educación y de la pedagogía, sino de otros ámbitos que, en principio, nada tienen que ver con él.

Esta universal preocupación por lo educativo constituye, justamente una de las características de la pedagogía de hoy; no siempre adopta una forma sistemática, ni se integra a una rígida concepción científica, sino que aparece junto a otras reflexiones de pensadores que no son pedagogos en el sentido estricto del término. Ello es debido al enorme poder expansivo con que se presenta la educación de hoy, filtrándose en todos los aspectos de la vida social y cultural.

La necesidad histórico-social que las diversas teorías pedagógicas buscan satisfacer es la que, por encima de las diferencias, les dan un aire de familia. La unidad esencial en la multiplicidad es, por tanto, otro de los caracteres de la pedagogía contemporánea.

La pedagogía contemporánea cuenta entre sus aportes fundamentales la ampliación del concepto de educación. No se trata únicamente de otorgarle importancia universal como acción o propósito conscientes, sino también como función de la comunidad y de la cultura que forman el ámbito del hombre. La educación ha cobrado una proyección social de la cual no podrá prescindirse en el futuro, junto a un alcance político, visible especialmente en la teoría y la práctica de la democracia contemporánea.

La proyección del individuo no se ha hecho a expensas del individuo, sino con él y sobre su comprensión y conocimiento científico. No es la educación una socialización exterior sino una profunda integración del individuo a la comunidad basada en el desarrollo pleno de lo personal.

La ampliación del concepto educativo ha permitido a la pedagogía ganar un dominio propio, un objeto específico, al mismo tiempo que trascender el reducido esquema clásico “educador-educando-escuela”.

La pedagogía ya no teme el aporte de las ciencias positivas ni experimentales, porque se ha asegurado un enfoque propio. Por el contrario requiere y necesita ese aporte.

Además, la pedagogía ha ganado el privilegio de contribuir al mejor conocimiento del hombre dando cuenta de uno de los poderes que precisamente la definen: el de la educación. De ahí que la pedagogía contemporánea se humanista, esto es según Hubert (1952: 331)

“adaptada a las condiciones del tiempo presente, capaz de alcanzar al hombre en la totalidad de sus aptitudes corporales, intelectuales y prácticas, afectivas y espirituales; de rehacer en él una unidad que lo sustraiga a las complicaciones y dispersiones de la vida social; de garantizar su libertad al restituirlo a sí mismo. Totalidad, unidad y libertad n los caracteres esenciales de una educación que se dirige a la formación de la persona humana”.

Las principales direcciones de la pedagogía contemporánea son: pedagogía naturalista e individual; pedagogía psicológica y experimental; pedagogía social y política; pedagogía activa y la pedagogía filosófica.

Para Nassif (1958: 114), el estudio sistemático de esas tendencias plantea a la pedagogía general algunos problemas que es preciso dilucidar:

- 1) La pedagogía individual y naturalista, el de la integración del subjetivismo paidocéntrico a una idea más amplia de la educación.
- 2) La psicología psicológica, el de los fundamentos de la educación funcional;
- 3) La pedagogía experimental, el del valor de la experiencia educativa.
- 4) La pedagogía social, el de los alcances sociales y políticos de la educación.

- 5) La pedagogía activa, el de las relaciones entre la pedagogía contemporánea y la educación nueva.
- 6) La pedagogía filosófica, el de los fundamentos filosóficos de la pedagogía.

La conclusión más importante del enfoque sistémico de la pedagogía contemporánea y de la educación es aquella que permite afirmar que no constituyen sólo una etapa más en la historia de la pedagogía y de la educación, sino que representan todo un concepto de la pedagogía y de la educación y una actitud crítica que impida caer en el dogmatismo pedagógico.

4.1.1. La iglesia y la educación.

La influencia de la Iglesia en la educación ha sido decisiva para conformar las prácticas educativas que conocemos en la actualidad.

La educación entre los griegos y romanos proponía la integración y la subordinación del individuo a la sociedad mientras que el objetivo de la educación religiosa pasaba por el intermedio de subordinar al individuo a la vida eterna, ya que la vida terrenal sólo es un tránsito hacia la otra. Eso, en la práctica, ha servido para predicar una moral de sumisión y dejar el campo libre a los poderosos para mantener su ley. La iglesia ha sido, durante la mayor parte de la historia, el más firme aliado de los regímenes autoritarios.

La educación de la iglesia nació con una contradicción que también ha marcado sus prácticas. El cristianismo despreciaba en cierto sentido la cultura pagana, aunque hubiera nacido de ella, y también la temía. El conocimiento del arte, de la literatura, de la ciencia y la cultura, pueden llevar al creyente a que se aleje de su devoción a Dios.

La educación era, sobre todo, transmisión de la doctrina. El alumno debía aprenderla con exactitud y precisión, sin errores, sin buscar explicaciones.

Con el paso del tiempo la escuela se ha ido haciendo cada vez más laica y ha ido dejando entrar un número mayor de conocimientos. En la educación medieval el centro de la vida humana era Dios y la vida ulterior, pero el Renacimiento supuso una vuelta al hombre la ciencia tuvo un desarrollo espectacular. La iglesia siguió poniéndose al progreso de la

ciencia con todas sus fuerzas; la persecución de los científicos y condena de doctrinas ha sido siempre práctica habitual de la iglesia.

Se afirma en el Código de Derecho canónico:

“de modo singular, el deber y derecho de educar compete a la iglesia, a quién Dios ha confiado la misión de ayudar a los hombres para que puedan llegar a la plenitud de la vida cristiana” (CDC, 2002: 794).

La Iglesia siempre ha reivindicado sus derechos y ha expresado el deber que tiene a la educación, en todas sus facetas y en todos los niveles. Esa acción de la Iglesia debe situarse dentro de su acción evangelizadora y educativa;

“La Iglesia cuando evangeliza educa y, al educar, ilumina a la persona en todas sus dimensiones, en su afirmación individual y en su apertura social, en su creatividad cultural e histórica, en su vocación trascendental” (Yáñez, 1987: 17).

La Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española (2007: 18); manifiesta que el reto más importante de la escuela católica es educar y formar a sus alumnos conforme al proyecto educativo cristiano. Es muy difícil sustraerse a las influencias que van determinando el tipo de educación en las escuelas, por ello, la escuela católica inmersa en este mundo, ha de contrarrestar aquellos condicionantes que dificultan el auténtico desarrollo de la formación integral conforme la concibe el humanismo cristiano.

La escuela católica es una institución educativa que la Iglesia pone al servicio del hombre y de la sociedad, al mismo tiempo que responde al derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral conforme a sus convicciones...está al servicio de la educación no por ningún privilegio o concesión del estado, sino para ofrecer este tipo de formación católica a los que libremente quieran acceder a ella.

4.1.2. La educación desde la concepción marxista.

La sensibilidad por lo social y la preocupación por los problemas sociales comenzaron realmente con el marxismo. El amor al trabajo es esencial en el marxismo y a su sistema de educación. Surge a partir de 1840, creada por Carlos Marx y Engels y, posteriormente enriquecida por Lenin, vincula las concepciones filosóficas, económicas y

políticas-sociales que se convirtieron en la concepción científica del mundo de la clase obrera.

Tres son los postulados fundamentales del marxismo y que provocaron una revolución ideológica en el mundo y que repercutieron pedagógicamente:

*La materia es para el marxismo la exclusiva realidad. El espíritu sólo es un fruto del cerebro. Esta materia evoluciona de manera constante y progresiva y las leyes que rigen esta evolución tienen un determinismo indudable.

*El hombre es el grado más alto de esta mutación de la materia. Este hombre ha de vivir en sociedad, pues, aislado no es concebible. Se es realmente hombre cuando se vive en relación con los demás. El hombre está determinado quiera o no por las condiciones económicas de la sociedad.

*Interesa recuperar hoy el orden perdido por medio de la lucha contra la burguesía hasta concluir en el triunfo de la clase proletaria. El capitalismo a de esgrimir en esta lucha dos pretextos de importancia; la moral y la religión. Con ellos adormir a la clase trabajadora y seguir con la iniciativa. Pero el trabajador no atenderá a más moral que la destruir la desigualdad existente y en cuanto a la religión no la considerará fundamentada, ya que no existe dios y es la materia la única realidad. La religión no es más que “el opio de los pueblos”.

En los Manuscritos Económicos filosóficos, Marx trata de definir al hombre a través de la crítica de las concepciones anteriores a la suya. Se opone a las que afirman que la esencia humana es espiritual, diferente y especial a todos los demás seres vivientes. Para él, lo único que hay especial en el hombre es su estrecha dependencia con la naturaleza; aunque admite que esta dependencia tiene características propias, ya que el ser humano puede transformar la naturaleza con su trabajo.

Dice Marx:

“La esencia del hombre no puede entenderse como una esencia, cuyo contenido esté fijado eternamente, cuya vida real sea exclusivamente un anhelo de realización de esta esencia desde hace siglos. Pero, tampoco puede considerarse como una esencia creada por las fuerzas naturales, como sucede con los animales. Si se quiere penetrar en la esencia del hombre, hay que tener en cuenta su actividad que

transforma el ambiente y analizar el proceso de autoproducción del hombre, a través del trabajo creador”
(Marx; 1963: 3).

La visión de Marx en el campo educativo es potenciada por la necesidad de una reforma social. La justificación que presenta Marx para argumentar un cambio en la educación es algo que se ha dado en la historia, como el mejor mecanismo de quien desea completar y mejorar algo; todo cambio debe comenzar desde lo más primigenio, en este caso, la educación.

Los fines de la educación marxista se encuentran limitados por el concepto que del hombre se tiene en esta doctrina:

“En el seno de la naturaleza, el hombre es un ser natural más, que se diferencia de todos los demás porque produce sus medios de vida y, con ellos, indirectamente, su propia vida. Su esencia queda pendiente de las condiciones en que esta vida productiva se desarrolle en la naturaleza” (Marx, 1963: 152).

La educación es una actividad estrechamente unida a la aptitud por el trabajo productivo del sujeto educado. La educación sólo tiene sentido desde un punto de vista dialéctico-materialista. Para Marx, trabajo y educación deben ir siempre unidos y, por ello, para las próximas generaciones se perfilará una educación técnico-multilateral.

La educación es una cuestión que tiene realmente que ver con la esencia del hombre. Marx manifiesta que ha encontrado un hombre alienado, adulterado, desequilibrado. El fin de la educación ha de ser ése, llegar a personalizar el verdadero tipo de hombre. El que haya alguna vez hombres auténticos en el mundo dependen de la educación. En los infantes que se educan está la esperanza de lograrlo.

Se busca la consecución de un nuevo hombre en el mundo, de un hombre que responda a su esencia; será un hombre que ha superado la oposición sujeto-objeto, es el sujeto de la acción y, también, el objeto último de esa acción. El hombre será desalienado, es decir, humanizado. Suchodolski se refiere en los siguientes términos:

“el proceso de alienación es un proceso de deshumanización del mundo social; la superación de la alienación está en la lucha por la transformación de este mundo deshumanizado” (Suchodolski, 1966: 7).

Estas consideraciones se interpretan en la escuela intentando que en los niños brote el amor hacia el trabajo y el respeto hacia el compañero y hacia todos los demás hombres. Los pequeños aprenderán a vivir y a gozar de esa vida. La alegría y el optimismo iluminarán sus rostros al comprobar por sí mismos cómo pueden dominar la naturaleza y alcanzar un progreso evidente en sus estudios. Antonio Petrus, en su obra *Pedagogía Social* (1997: 75) expone claramente:

“El amor al trabajo es esencial en el marxismo y en su sistema de educación. Se inicia en él a los niños pequeños, se les enseña que el trabajo constituye a la vez, un deber, un honor y una alegría. En la escuela se recuerda a los alumnos su obligación de dedicarse a trabajos domésticos cotidianos, al trabajo mental del estudio, al trabajo social (actividades de interés comunitario) y al trabajo productivo”.

La educación marxista forma a un hombre ateo. Marx critica fuertemente al cristianismo porque considera que elimina el verdadero humanismo. La religión, piensa Marx, sólo es un poderoso instrumento en manos del capitalismo para dominar a la clase trabajadora.

Se aplica el método dialéctico, concebido de una manera materialista. Marx piensa que la mediación siempre está en los medios de producción o, lo que es lo mismo, en el producto del trabajo. Dice en el primer capítulo de *El capital*:

“El modo de producción de la vida material domina, en general, el desarrollo de la vida social, política e intelectual” (1975: 31).

En otras palabras, Marx dice que el hombre es activo porque necesita producir algo, según necesidades o conveniencias, siempre en el campo material. Entonces, la mediación dialéctica son los medios de producción, suprimiendo cualquier elemento que no sea producto material.

4.2. Práctica pedagógica en América latina.

La mayoría de países de la Región viene desarrollando procesos de reforma o modernización de sus sistemas educativos desde hace diez o más años. En esta ola de reformas educativas han influido, sin duda, el proceso abierto con la Conferencia Mundial de Educación para Todos (EPT) y el posterior seguimiento de los compromisos realizado por las agencias socias de Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD y el Banco Mundial.

La Declaración Mundial de Educación para Todos, como antes lo fue el Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, fue un claro llamado a realizar esfuerzos nacionales por ampliar el acceso de todos los niños, niñas, jóvenes y personas adultas a la educación básica. Pero también fue un llamado a acometer una tarea más compleja: la de centrar la atención de las políticas educativas en los aprendizajes y, consiguientemente, en la calidad de los procesos pedagógicos.

A partir de Jomtien el mejoramiento de la calidad de la educación empieza a entenderse como el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, y los países se aprestan a definir las necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones, encarar la adecuación de los contenidos educativos a esas necesidades y promover la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales de los diversos agentes educativos responsables de la educación básica.

La reunión de Ministros de Educación de América Latina y El Caribe realizada en la ciudad de Quito en abril de 1991, constituye un hito importante en la definición de las prioridades de cambio en la educación latinoamericana en el contexto de la Declaración de EPT. En ella los Ministros se comprometieron a trabajar en cuatro transformaciones, una de las cuales reconocía que se requerían cambios radicales en los procesos pedagógicos para elevar la calidad de la educación y recomendaba la transformación de la gestión educativa, la articulación de la educación con las demandas económicas, sociales, políticas y culturales, y cambios en la pedagogía y en los contenidos de la enseñanza para hacerlos más pertinentes a las necesidades básicas de aprendizaje de la población.

Guillermina Tiramonti describe bien esta reorientación cuando dice que de lo que se trata es de recuperar la especificidad educativa de las reformas, poniendo especial atención a la tarea pedagógica que había sido desplazada por una función netamente socializadora y por el asistencialismo en las instituciones encargadas de atender a los sectores populares.

Cuatro años después de Jomtien, un estudio sobre la calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, auspiciado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO concluía que a pesar de la existencia de

experiencias en la Región para renovar los procesos pedagógicos, no habían cambios significativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente. En esta valoración se insinuaban ya dos indicadores que han ido adquiriendo cada vez mayor relevancia en los debates sobre la calidad: los resultados de aprendizaje y el desempeño docente.

Al 2000, la evaluación subregional de EPT realizada en Santo Domingo, concluyó que durante la década de los noventa los países habían otorgado gran importancia a los aprendizajes de los alumnos y a la medición de sus resultados pero, a pesar de los esfuerzos realizados para mejorar la calidad, los estudios de medición de resultados de aprendizaje indicaban que una parte importante de niños y niñas en cuarto grado de primaria presentaba "serias deficiencias para comprender el mensaje de un texto sencillo y para realizar cálculos y operaciones aritméticas elementales". ¿Fueron los procesos pedagógicos los principales responsables de estos pobres resultados?

Queremos llamar la atención sobre dos asuntos en este breve diagnóstico. Uno se refiere al grado de relevancia que las transformaciones pedagógicas han tenido en la práctica real de las reformas latinoamericanas. Sabemos que son centrales en la retórica de las mismas pero ¿qué lugar han ocupado en las agendas nacionales de política educativa? El segundo asunto es el de las estrategias elegidas por los países para promover cambios en los procesos pedagógicos, especialmente aquellos que transcurren en el sistema escolar.

4.2.1. Modelos pedagógicos presentes en el proceso educativo en Latinoamérica.

En esta parte queremos analizar los aspectos cognitivos educativos en América Latina. La gran preocupación de los latinoamericanos está en pro de una excelente educación y esto se manifiesta por la ardua tarea impuesta en los contenidos curriculares a partir de este siglo XXI. En estos cambios curriculares, se enfatiza en una mejor calidad educativa como son: las múltiples aplicaciones a la tecnología, la ruptura de las fronteras culturales y lingüísticas, educar hacia una humanización, estableciendo los valores como prioridad en la educación inicial y básica.

Se establecen procesos innovadores de enseñanza y dinámicas establecidas para facilitar el aprendizaje constructivista de los educandos. En América Latina se está llevando a cabo un nuevo concepto de escuela. El cual es más bien transformación o restauración de lo ya establecido, de obtener lo que nunca se tuvo en el sistema educativo, como es: el carácter cívico-patriótico, un buen enfoque de los valores y el desarrollo del concepto ético en los alumnos.

Para ello, las entidades gubernamentales, agentes sociales y empresariales están colaborando en tan excepcional plan para un fin coherente con las exigencias de hoy y del mañana, en pro de un equilibrado sistema social. Como se puede observar en los nuevos contenidos curriculares de los principales países de América Latina, la educación inicial y básica está presentando nuevos desafíos, lo cual es un reto para Latinoamérica.

Aunque, no sólo se debe continuar instalando estas políticas educativas en nuestros países, donde aun hay grandes metas que alcanzar en función de los derechos de los niños/as merecedores de una educación oportuna desde el nacimiento; sino que también, se deben alcanzar niveles óptimos de calidad, las cuales sean equitativos a las inversiones que los programas exigen, y que estas respondan al impacto que se desea de ellos.

Esto nos conduce a propuestas educativas que respondan adecuadamente y en forma desafiante a las características, necesidades y fortalezas de los niños/as de hoy y del mañana, en un mundo que al igual que ellos ha cambiado y que genera nuevas situaciones y oportunidades. Por tanto, hay que tratar al educando al nivel de su evolución individual. El niño y el adulto aunque posean de una misma naturaleza, se encuentran actualizados en dos grados diferentes: el niño está en potencia de ser adulto, pero aun no lo es.

¿Qué debemos hacer para desarrollar ese potencial en su máxima expresión o para que realmente sea un adulto estructurado elevando sus potenciales morales e intelectuales? En este aspecto es de suma importancia la preparación de educadores infantiles y la capacidad de otros agentes en el sistema educativo, para que se puedan convertirse en efectivos mediadores de los aprendizajes.

En el mejor de los casos, se ve la necesidad de organizar la vida con referencia a los valores, y hay un llamado indirecto, pero claro y concreto a la sociedad, para asegurar la protección y la seguridad social de los individuos integrantes de la misma.

Esto significa que hay que promover toda una reorientación en las ideas y en la valoración de las cosas tanto a nivel individual como social. Por tanto, en nuestro caso como educadores, hacer una revisión total de los vehículos de comunicación a través de los cuales se transfieren determinadas ideologías y juicios de valor como factores que acaban por determinar las actitudes, la conducta de cada uno de los educandos.

Hay que volver a la concepción y a la práctica de un humanismo auténtico e integral, en oposición a deshumanizados de cuño liberal-individualista o social-materialista que han invadido nuestro tiempo. Hay que descubrir por medio de la educación, a nivel de conciencia individual y social, el verdadero sentido de la vida, de cuya visión depende la orientación que debe darse a la cultura. Por ser este tema una problemática filosófica, es aquí donde la filosofía juega un papel muy importante en las discusiones pedagógicas.

Y no, estamos adoptando una actitud que pudiera calificarse de moralizante. Estamos simplemente abogando, sobre la base de la ya larga experiencia de los acontecimientos históricos y de los presentes y sobre la base de una elemental reflexión acerca de la realidad latinoamericana. Se debe abogar también por esa supremacía del orden ético y de los valores morales, sobre todo los relativos a la persona humana, por encima de los valores puramente materiales y económicos.

La mayoría de los países de la Región, han puesto en marcha estrategias muy similares para mejorar la calidad de la educación básica. Destacan las reformas curriculares, la capacitación masiva de docentes en ejercicio, la dotación de textos y material didáctico a los centros educativos, la modernización de la gestión institucional y la evaluación de los aprendizajes. Remitimos a los interesados a consultar el análisis que ha realizado José Rivero sobre los procesos de reforma y modernización educativa de nueve países de América Latina y El Caribe que incluye sus estrategias. Aquí nos limitamos a realizar algunos apuntes sobre las estrategias de reforma mencionadas.

a) Las reformas curriculares se concentraron en la modernización de los objetivos y contenidos del currículo y las orientaciones pedagógicas para los docentes. Aunque la

descentralización de las decisiones sobre el currículo escolar y las estrategias de enseñanza y aprendizaje es central en la lucha por la autonomía pedagógica de las escuelas, los gobiernos latinoamericanos no renunciaron a prescribir - con mayor o menor precisión - lo que debe ser enseñado en las escuelas (fines y contenidos) y cómo debe organizarse el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Lo que varió de un país a otro fue el grado de participación del profesorado y otros actores de la sociedad en estas definiciones. En muchos la adecuación del currículo a las nuevas necesidades básicas de aprendizaje de sus poblaciones y a sus proyectos de desarrollo, quedó solo en manos de los responsables políticos de las reformas y de expertos.

La renovación curricular alcanzó en muchos casos sólo a la educación primaria de menores, en unos pocos incluyó a la educación inicial/preescolar y a la secundaria o media. En algunos países como el Perú, ello perjudicó la inversión en la calidad de la educación secundaria. Los resultados de las reformas curriculares fueron principalmente tres: los diseños curriculares básicos (Parámetros Curriculares Básicos en Brasil, Contenidos Básicos Comunes en Argentina, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Chile, Estructura Curricular Básica en Perú), la elaboración y distribución de materiales educativos (principalmente textos escolares, guías para los docentes y material didáctico de apoyo al aprendizaje) y una mayor autonomía a los centros educativos para tomar decisiones curriculares. El margen de libertad para que los centros escolares contextualizaran y enriquecieran el currículo básico no estuvo acompañado de apoyo suficiente a los equipos docentes de los centros para llevar a cabo estos procesos.

No fueron atendidas las necesidades básicas de aprendizaje de importantes sectores de población adolescente, joven y adulta que no tuvo oportunidad de acceder o culminar la educación básica en nuestros países.

b) La capacitación masiva de docentes en servicio, como tantas veces en el pasado, acompañó a la reforma curricular. El enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los participantes y a la enseñanza como una ayuda a este

proceso de construcción; ganó presencia en las orientaciones pedagógicas de las reformas y en los procesos de capacitación docente. No obstante, dicho enfoque exige docentes preparados para estimular la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, tarea para la que muchos de nuestros profesores y profesoras no están habilitados, porque ni en su experiencia escolar ni en su formación para la docencia, fueron sujetos de un proceso pedagógico semejante.

El Perú, por ejemplo, se planteó como eje central de su política de largo plazo el cambio de paradigma educativo (énfasis en el aprendizaje y en el rol del sujeto que aprende, relevancia social de los aprendizajes, centralidad del actuar), pero se concentró en el corto plazo en las estrategias arriba mencionadas a las que agregó, como dijéramos antes, la mejora de la infraestructura escolar y programas de apoyo social a niños y niñas en situación de pobreza (seguro escolar gratuito, desayuno escolar, prendas de vestir) estos últimos administrados por el Ministerio de la Presidencia.

El siguiente testimonio de un formador de maestros de un Instituto Superior Pedagógico del Perú es ilustrativo de las inseguridades que genera entre los docentes el tránsito de prácticas basadas en las formalidades conocidas de la escolaridad, hacia otras centradas en los sujetos que aprenden, la diversidad de procesos pedagógicos y la construcción activa de conocimientos:

"Esto del Nuevo Enfoque Pedagógico nos está creando una serie de desfases, como no se nos ha dado una capacitación, existen opiniones diversas, se siente mucha inseguridad, no hay unidad de criterios entre nosotros mismos, los docentes. Se aprecia más la problemática en la Práctica Profesional, cuando orientamos las sesiones de aprendizaje, la elaboración de las actividades, en la preparación de las practicantes para la búsqueda del "conflicto cognitivo".... el descubrimiento".

Debido a las debilidades formativas de los profesionales que realizan la capacitación docente y al afán de mostrar resultados rápidos, se ha propiciado en algunos casos un vaciamiento de contenidos en beneficio algunos casos un vaciamiento de contenidos en beneficio de la forma: la metodología activa es más importante que el proceso de construcción de significados (valores, habilidades o conocimientos) que éstas deberían contribuir a suscitar en los estudiantes.

La situación salarial de los docentes y las condiciones de precariedad material y organizativa en las que se educa en la mayoría de nuestros sistemas educativos públicos, conspira contra la idea de que el cambio pedagógico es posible o viable, a pesar del interés que muestran los docentes por aprender. Si bien se han iniciado algunas medidas para mejorar la situación de los docentes en algunos países de la Región, en otros como el Perú la reducción de las remuneraciones reales de los docentes ha sido drástica. Persisten en general en la Región problemas con las condiciones de trabajo, la profesionalización, la formación inicial y la capacitación en servicio.

c) La dotación de material educativo a las escuelas. Según la evaluación latinoamericana de las metas de EPT, una tercera parte de los países optó por el libro de texto gratuito como medida de apoyo al proceso de aprendizaje, tres distribuyeron libros de texto y materiales didácticos y pedagógicos bilingües, mientras que más de una cuarta parte de los países reportó la dotación de paquetes didácticos, bibliotecas de aula y bibliotecas escolares. En los informes nacionales no se encontraron referencias acerca del uso de nuevas tecnologías para la enseñanza.

d) La modernización de la gestión educativa. Se hicieron esfuerzos para mejorar la capacidad de las instituciones educativas y organismos administrativos para elevar la calidad de su servicio y gestionar los procesos pedagógicos. Entre ellos, uno de los más interesantes ha sido la elaboración de proyectos educativos de centro. No obstante, dado el peso que ha tenido la modernización de la gestión en algunas reformas es necesario preguntarse, como lo hace Ramón Casaverde citado en el estudio de Schwartzman, si estamos frente a esfuerzos sostenidos de cambio pedagógico o más bien ante procesos de modernización de la gestión que no necesariamente inciden sobre el núcleo del quehacer pedagógico.

e) La evaluación de los aprendizajes. Durante esta década se generaron sistemas nacionales de evaluación de los aprendizajes. Rosa María Torres ha precisado con mucha agudeza como presionados por mostrar resultados los países han ido convirtiendo la propuesta de Jomtien de concentrar la atención en el aprendizaje, en la práctica de mejorar y evaluar el rendimiento escolar. La obsesión por los resultados ha hecho descuidar los procesos para lograrlos.

Las mediciones han servido para confirmar las profundas desigualdades existentes en los aprendizajes entre los países de la Región y los países desarrollados y al interior de nuestros países. Muchos de estos resultados no se han dado a conocer por evitar la crítica social y la consecuente pérdida de credibilidad en las reformas y de la motivación para participar en ellas. No sabemos, salvo en casos como el Programa de las 900 Escuelas en Chile, cuánto han servido las evaluaciones del rendimiento escolar para modificar decisiones de inversión o prioridades de atención educativa.

Las críticas a la enseñanza tradicional son abundantes y bastante difundidas. Entre los principales obstáculos para innovar los procesos pedagógicos en las escuelas está la formación tradicional de los maestros y sus bajos salarios que no atraen a la docencia a los más dotados. Como mejorar la calidad de la formación docente inicial es una tarea de largo plazo, algunos gobiernos han optado por privilegiar la elaboración de textos con instrucciones precisas para que los alumnos desarrollen experiencias de aprendizaje. A la base de esta opción está la percepción de que muy pocos maestros han participado en un proceso de aprendizaje activo, se espera demasiado de la actuación del maestro, entre ellos, que done demasiado tiempo extra.

Es muy poco el tiempo que el otorga al alumno para que aprenda, por ello es deseable un aumento sustantivo del número de horas de estudio en los establecimientos educativos y que los procesos pedagógicos se caractericen por reconocer la diversidad y heterogeneidad de los estudiantes, por seleccionar contenidos flexibles y pertinentes a sus necesidades educativas; por estimular el trabajo en equipo de directores y profesores; hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes de participar, junto a sus maestros, padres y comunidad, y estimular el desarrollo de capacidades para una gestión escolar con autonomía y responsabilidad por sus procesos y resultados.

La propuesta de Foro Educativo resume bien lo que habría que hacer para transformar los procesos pedagógicos en la escuela: transformar los términos de relación maestro - alumno, maestro - autoridad, maestro-padre de familia; redefinir los conceptos de enseñanza y aprendizaje como procesos interactivos orientados al mejoramiento de la acción personal y de la convivencia y el aprendizaje como un proceso activo que los propios alumnos deben aprender a controlar y conducir en forma autónoma a través de la

adquisición de habilidades de investigación, de estudio y de comunicación que los capaciten para una constante renovación de sus conocimientos.

Si como se discute en el momento actual, la calidad de la educación se expresa sobretudo en los aprendizajes que logra fomentar un país en las personas y grupos sociales, los procesos (prácticas y medios) encaminados a obtener esos resultados deberían cobrar gran importancia para los responsables políticos de la educación y la ciudadanía en general, quienes querrán procesos consistentes con los fines que persiguen.

La evaluación del currículo y su implementación, lo que incluye a los procesos pedagógicos, debe ser un aspecto central de las estrategias de cambio. El proyecto PIEDI, por ejemplo, aplica pruebas de entrada y salida por grado. Los resultados de estas pruebas son comparados con los resultados de estas mismas pruebas pero aplicados a un grupo de control, constituido por alumnos elegidos al azar que no participan en el proyecto pero pertenecen a otras escuelas similares del distrito de Independencia. El análisis y discusión de estos resultados por el14 equipo docente se convierte así en un aspecto medular de la evaluación de la práctica docente y de formación permanente del profesorado.

Las diversas relaciones educativas que fomenta un proceso pedagógico pueden hoy verse enriquecidas con nuevas tecnologías de la información, libros y otros recursos didácticos que permitan a los y las docentes ayudar a niñas, niños, jóvenes y personas adultas a aprender, desempeñando nuevos roles de mediación, monitoreo y asesoría. Como ya lo dijera el estudio de Wolff, Schiefelbein y Valenzuela, para ello se requiere de políticas de financiamiento, una definición clara del rol de los sectores público y privado en la elaboración, publicación e impresión de materiales educativos, la evaluación de la calidad del contenido de los materiales, su rol a nivel local y los tipos de materiales que deben fomentarse.

Experiencias como las de los Educentros promovida por la ONG EDUCA en el Perú, que establece y gestiona cooperativamente centros de préstamo de recursos (libros, videos educativos, computadoras, herramientas para elaborar materiales didácticos) y prestación de servicios (asesoría, capacitación docente, intercambio entre pares, turismo educativo)

para una red de escuelas públicas en un distrito popular de Lima, demuestran que pueden encontrarse formas de atender las enormes necesidades materiales y de formación profesional del profesorado que trabaja en áreas de pobreza.

Asimismo debería estimularse una acción sostenida de los medios de comunicación para apoyar los aprendizajes de los estudiantes.

Es indispensable que el Estado y la sociedad empiecen a reconocer social y profesionalmente a los docentes como actores insustituibles de los procesos educativos de calidad, y establezcan políticas concertadas de calificación, mejora de las condiciones de trabajo y remuneración e incentivos para su constante superación. Asimismo que realicen profundas transformaciones en la formación inicial de los educadores y la profesionalización docente.

Los docentes y su cultura pedagógica son claves, por ello las autoridades nacionales deberían comprometerlos en la transformación de sus prácticas y mantener un diálogo intenso con los representantes del profesorado y otros agentes de la educación, que son los que llevan los cambios al proceso educativo mismo.

Deberíamos valorizar más las teorías pedagógicas latinoamericanas y no sólo los saberes prácticos y difundir los aprendizajes producto de experiencias de innovación pedagógica en permanente diálogo con el saber docente. Los procesos de cambio de paradigmas, con su especial complejidad, deberán ser valorados y respaldados en el discurso y la práctica política de las más altas autoridades y principales organismos del Estado.¹⁵

Basada en experiencias latinoamericanas proponemos fomentar la constitución de comunidades de pensamiento docente. Comunidades que deberán construirse intencionalmente en los centros de trabajo, estableciendo relaciones democráticas de intercambio de saberes, cooperación y producción de conocimiento entre sus integrantes, lo que irá generando un modo de pensar y actuar propio sobre la pedagogía.

Una comunidad para ser tal debe compartir valores y una perspectiva sobre sus fines que sustente sus acciones en común. La finalidad de estas comunidades será producir conocimiento e innovación pedagógica que propiciará a su vez el desarrollo profesional

de sus integrantes pues los estimularán a pensar y actuar de manera más autónoma y racional.

Imaginamos a estas comunidades involucradas en la deliberación curricular, el planeamiento y la creación de oportunidades de aprendizaje significativo para los docentes en formación - inicial o continua- y asumiendo la reflexión crítica como uno de sus principios pedagógicos. Una reflexión que será crítica si va más allá de la anécdota y la descripción de situaciones de enseñanza. Si discuten las decisiones tomadas en el proceso de formación y evalúan cuan consistentes son éstas con sus teorías o paradigma, si analizan las consecuencias sociales y políticas de sus opciones pedagógicas o de sus respuestas a los dilemas de la enseñanza y la época. Si debaten los resultados sociales de la formación docente que brindan en sus instituciones, por ejemplo, de qué manera contribuyen los centros de formación docente a la construcción de una institucionalidad democrática y la equidad en el Perú. Si muestran disposición a cuestionar sus prácticas, teorías o creencias sobre la enseñanza y la formación docente.

Imaginamos también a esas comunidades debatiendo las posibilidades y limitaciones de enfoques en competencia respecto la formación de los profesores de educación inicial, primaria, secundaria o de educación técnica, debatiendo las políticas de Estado que regulan la formación docente o los valores que deben primar en la formación del profesorado en el Perú.

Es necesario y posible, asimismo, organizar sistemas apropiados de comunicación que brinden a la ciudadanía, el profesorado y a los que toman decisiones de política educativa, información permanente y relevante sobre lo que se logra aprender en la educación básica, así como sobre las necesidades básicas de aprendizaje y los diversos procesos que se desarrollan para alcanzarlas.

4.3. Políticas educativas ecuatorianas.

Como primera política educativa, hablaremos del Plan nacional Decenal de protección Integral a la Niñez y Adolescencia; el mismo que se fundamenta y define las políticas, metas y estrategias que orientarán la acción pública y privada a favor del ejercicio de sus derechos. En tal sentido constituye una herramienta fundamental para la

realización de planes, programas y proyectos encaminados a proteger a niños, niñas y adolescentes.

La elaboración del Plan Decenal ha requerido conjugar distintas dimensiones que dan cuenta de las condiciones jurídicas, socioeconómicas e institucionales del país, así como del carácter intrínseco de obligatoriedad y de construcción participativa del Plan, con la finalidad de establecer políticas, estrategias y metas que respondan a las condiciones generales del país y a la vez, desafíen a su institucionalidad al proponer la urgencia de desarrollar y fortalecer acciones encaminadas a la implantación del Sistema Nacional Descentralizado de Protección Integral, diseñado como la gran estrategia social destinada a garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes.

El Plan Decenal se sustenta en el mandato contemplado en el Código de la Niñez y Adolescencia y asume, además, los compromisos del Ecuador ante los diversos organismos de las Naciones Unidas.

La creciente preocupación nacional y mundial por generar sociedades más tolerantes, democráticas, equitativas y respetuosas con sus niños, niñas y adolescentes, se ha visto plasmada en la generación de una serie de tratados, convenios y acuerdos bajo el enfoque de derechos y ciudadanía.

El Estado ecuatoriano ha sido partícipe de esta toma de consciencia internacional, mediante la suscripción de documentos como la Convención de los Derechos del Niño, el Protocolo de Palermo o las Reglas de Beijín pero, sobre todo, por la creación de su propia ley, el Código de la Niñez y Adolescencia, y la institucionalización del ente rector del sector, el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia.

En este marco, se crea participativamente el Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia, esfuerzo conjunto de una serie de actores, tanto del sector estatal como de la sociedad civil, quienes con miras al año 2014, efectuaron análisis, estudios, evaluaciones y propuestas que resultaron en 29 políticas, con sus respectivas metas y estrategias. Es importante también la priorización de las condiciones sociales y políticas que el Plan considera imprescindibles para su ejecución.

Es la segunda oportunidad que el Ecuador, como país hace una planificación para una década orientada al sector de la niñez y adolescencia: prioridades, recursos y capacidades, actores y responsables, metas y desafíos. Todo esto dirigido a tres grupos etarios: hasta los 6 años, de 6 a 12 y de 12 a 18 años de edad.

El Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia tiene la obligación de velar por el cabal cumplimiento del Plan y hacer vigente el gran Acuerdo Nacional, acto en el cual cada uno de los actores asume su responsabilidad en esta ejecutoria.

Casi 5 millones de compatriotas serán beneficiarios del Plan Nacional Decenal de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia. Todo los demás hombres y mujeres que vivimos en este país tenemos la obligación histórica de llevarlo a cabo y sentar el precedente de que con planificación, recursos y compromisos, un futuro mejor es posible.

Como segunda política educativa tenemos el Plan Nacional de Educación para Todos 2003/2015, la misma que se origina como parte del cumplimiento del compromiso adquirido por el país en reuniones internacionales relacionadas con educación para todos, el Ecuador ha elaborado un plan de educación para todos, con la participación de diferentes sectores y actores sociales de la sociedad y Estado, esfuerzo orientado a disponer de un documento que canalice los esfuerzos y recursos para brindar a la población mejores condiciones de vida, mayores oportunidades y posibilidades de desarrollo.

La población objeto del plan son los niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas con atención preferente a aquellos que se ubican en situaciones de riesgo y vulnerabilidad social y económica. Ello demanda establecer una permanente vinculación y coordinación entre los ministerios integrantes del Frente Social, responsable de la educación, salud y bienestar de los ecuatorianos.

Para garantizar la ejecución del plan es indispensable contar con políticas de Estado que dirijan y orienten los programas, proyectos y acciones que éste contempla con el objeto de alcanzar los resultados esperados en el horizonte del 2015.

Los gobiernos que suceden en el periodo 2003-2015 deben tomar a este documento como un instrumento guía de su gestión para no desperdiciar tiempo, esfuerzos y

recursos que requieren el desarrollo del plan; y dar continuidad a las acciones iniciadas y programadas.

Al hablar de educación para todos no solamente se refiere al ámbito educativo sino al crecimiento integral del individuo y la familia, células básicas de la sociedad; capital humano del cual depende el desarrollo económico de la nación.

La tercera y última política educativa es el Plan decenal de Educación del Ecuador 2006-2015, la misma que está integrada por ocho políticas claramente definidas:

Política 1: Universalización de la Educación Infantil de 0 a 5 años de edad.

Porque los primeros años representan el momento más adecuado para ofrecer una educación temprana de calidad ya que en este período se desarrolla la inteligencia afectiva, cognitiva y psicomotriz y desarrolla su identidad.

Política 2: Universalización de la Educación General Básica de primero a décimo años.

Para que niños y niñas desarrollen competencias que les permitan aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir con los demás y aprender a aprender en su entorno social y natural, conscientes de su identidad nacional, con enfoque pluricultural y multiétnico, en el marco de respeto a los derechos humanos y colectivos, a la naturaleza y la vida.

Política 3: Incremento de la Matrícula en el Bachillerato hasta alcanzar al menos el 75% de la población en la edad correspondiente.

Porque este nivel no cumple totalmente su triple función con los alumnos y egresados: preparar para continuar con sus estudios de nivel superior; capacitar para que puedan incorporarse a la vida productiva con unos conocimientos, habilidades y valores adecuados; y educar para que participen en la vida ciudadana; por tanto el estado debe impulsar: la capacidad de compensar las desigualdades en equidad y calidad, modificar los modelos pedagógicos y de gestión institucionales, articularse con el conjunto del sistema educativo, y vincularse con las demandas de la comunidad y las necesidades del mundo del trabajo.

Política 4: Erradicación del Analfabetismo y Fortalecimiento de la Educación Alternativa.

La cifra de población rezagada de la educación es muy alta, tradicionalmente el énfasis casi exclusivo se ha dado en la reducción de la tasa de analfabetismo.

Política 5: Mejoramiento de la Infraestructura Física y el Equipamiento de las Instituciones Educativas.

En la actualidad 437.641 niños y jóvenes se encuentran fuera del sistema educativo, las condiciones del recurso físico están por debajo de los estándares, existe un acelerado deterioro de la infraestructura por la falta de mantenimiento preventivo y correctivo, el equipamiento es deficitario con alta obsolescencia y escasa renovación tecnológica.

Política 6: Mejoramiento de Calidad y Equidad de la Educación e Implementación del Sistema Nacional de Evaluación.

La evaluación desempeña una función medular, tanto en la formulación como en el seguimiento y ejecución de la política educativa.

Política 7: Desarrollo Profesional, Revalorización de la Profesión Docente, Condiciones de Trabajo y Calidad de Vida.

Un factor que contribuye significativamente en los procesos de mejoramiento de la calidad de la educación es por ello la importancia de contribuir a su desarrollo profesional, mejorar las condiciones de trabajo y su calidad de vida.

En la actualidad la formación inicial docente es débil y desactualizada; no existe un sistema integral y sostenido de desarrollo profesional lo que ha provocado desvalorización del rol docente y poco reconocimiento social y económico a la profesión docente.

Política 8: Aumento del 0.5% anual en la participación del sector educativo en el PIB hasta alcanzar al menos el 6%.

Una vez analizadas las políticas educativas ecuatorianas, consideramos que el sistema educativo requiere contar con un financiamiento seguro y sostenible que permita cumplir con su objetivo fundamental que es brindar una educación de calidad.

La formación de los recursos humanos, considerada como el principal factor del desarrollo, hace que el tema de la educación tenga un protagonismo cada vez mayor en la sociedad contemporánea. Opiniones de los más importantes estudiosos y analistas

demuestran la estrecha vinculación que existe entre el bienestar de los pueblos y sus esfuerzos en materia educativa.

El Ecuador vive un período de amplias realizaciones y cambios, pero, lo que es más importante, de crecientes preocupaciones respecto de la educación. Esto puede comprobarse fácilmente en los debates suscitados por diversos e importantes sectores del país, sean estos los maestros, los estudiantes, las cámaras de la producción, el Parlamento Nacional o los medios de comunicación. Todo ello contribuye a fortalecer los programas que ejecuta el Gobierno Nacional y aporta a una definición de las orientaciones para la acción del futuro.

4. METODOLOGÍA

La presente investigación está enmarcada dentro del tipo de investigación descriptivo-interpretativo-explicativa, que ha permitido auscultar el fenómeno educativo que se practica en dos instituciones educativas de parroquias rurales de la ciudad de Quito.

Se basa en un modelo estadístico-cuantitativo por cuanto la investigación se constituye sobre la discusión de la información recolectada en base a instrumentos objetivos y presentación de la información de manera descriptiva.

- **Contexto:** La investigación fue realizada en dos Instituciones Educativas; “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo” de la parroquia suburbana de Zámbriza, perteneciente al cantón Quito, provincia de Pichincha.

Las Instituciones sirven a la niñez y juventud de la parroquia de Zámbriza y sus alrededores; donde el índice de pobreza extrema llega al 15,7% según la publicación “El barómetro Quito” (2006), sobre indicadores sociales georeferenciados del Distrito Metropolitano de Quito.

Zámbriza es cuna de arte y cultura; situada al nor-este de la ciudad de [Quito](#). Es una de las poblaciones más antiguas del Cantón Quito; tiene aproximadamente 3000 habitantes.

El Centro Educativo “Pedro Luis Calero”, está ubicado en las calles Guayaquil No. 885 y Espejo, teléfono: 2886157. Trabaja en régimen sierra, jornada matutina y es de tipo Hispana.

Es una institución centenaria, fundada el 11 de febrero de 1890; lleva su nombre en honor al Sacerdote Pedro Luis Calero, quién fue párroco de Zámbriza y Nayón, en los años 1906 a 1917, distinguido por ser una persona que se preocupó por la educación de la niñez del sector; hombre de recia personalidad y maestro ejemplar.

El Centro Educativo “Pedro Luis Calero” es una institución mixta con sostenimiento fiscal, cuenta con 22 maestros(as) entre fiscales y a contrato; con una población estudiantil de 420 estudiantes. Posee una infraestructura propia y espaciosa, sus aulas son amplias y bien iluminadas. Actualmente está dirigido por el Lcdo. Ernesto Toapanta en su calidad de Director.

El Colegio “Fernando Ortiz Crespo” es una institución particular mixta, sin fines de lucro, avalada por la Fundación Liceo Internacional. Está ubicada en las calles Sucre y Quito (esquina), teléfono 2886-549, trabaja en régimen sierra y es de tipo Hispana.

Cuenta con una planta docente de 16 maestros(as) a contrato y con una población estudiantil de 205 estudiantes. Está dirigida por la Lcda. Lida Tinitana, en calidad de Rectora.

Esta institución comienza su labor educativa desde el año 2005; pero es mediante Acuerdo No. 1996, con fecha 20 de septiembre del 2010; donde el Ministerio de educación autoriza el Bachillerato General en Ciencias, desde al año lectivo 2008-2009, hasta el año lectivo 2012-2013. Lleva su nombre en honor Fernando Ortiz Crespo, el mayor ornitólogo de la historia del Ecuador, autoridad mundial en colibríes.

- **Métodos:** dentro de los métodos utilizados para el desarrollo del trabajo de investigación, se cuenta con el Método Inductivo, que permitió obtener juicios de carácter general, tales como las conclusiones, partiendo de hechos particulares aceptados como válidos. El método Deductivo, permitió formular criterios particulares basándose en hechos de carácter general.

El Método Analítico-Sintético permitió analizar y sintetizar la información recogida de las diferentes fuentes bibliográficas referenciales.

- **Técnicas:** Entre las técnicas empleadas podemos contar la Investigación documental, que permitió el acopio bibliográfico para establecer el marco teórico. La observación, que permitió captar muchas características fundamentales del proceso investigativo y que ayudó a formular la discusión; la entrevista no estructurada, que mediante un cuestionario de cinco preguntas permitió ponerse en contacto con las personas a quienes se aplicó la encuesta. La encuesta que permitió obtener información complementaria para la investigación.
- **Instrumento de investigación:** Mediante una encuesta se recopiló información directamente de la fuente que son los docentes y los estudiantes investigados. Está diseñada en forma mixta, es decir que en cada pregunta existen dos componentes,

no objetivo cuantitativo y otro cualitativo; permite obtener información objetiva, concreta y argumentativa.

Este instrumento permitió la rápida aplicación del mismo y la obtención segura de la información que posibilitará la construcción y argumentación del apartado de discusión, así como también para las conclusiones y las recomendaciones respectivas que permitieron establecer una propuesta de intervención a la problemática detectada. Estructurado, para los maestros, por 28 reactivos que permitieron auscultar cuatro dimensiones: Identificación (5 ítems); Planificación pedagógica del centro educativo PEI (10 ítems); Práctica pedagógica del docente (9 ítems) y Relación entre educador y padres de familia (4 ítems).

Para los estudiantes los ítems se reducen a 20, estando estructurado el instrumento por ítems de varios tipos: respuestas objetivas, una o varias por reactivo y una aclaración, o argumentación de parte del informante, cuando así sea requerido.

Los reactivos del instrumento para los estudiantes solamente auscultan la planificación de clase, la práctica pedagógica del docente, la relación entre el docente y los estudiantes; y, la relación de éste con los padres de familia.

La disposición de los instrumentos permitió obtener información que ayudó a establecer una discusión sobre el tema de investigación, así como contrastar las respuestas entre uno y otro grupo de informantes.

- **Participantes:** Las instituciones investigadas, existe una población docente compuesta por 39 docentes de básica y bachillerato, así como también una población estudiantil de 625 estudiantes.

Para el trabajo de campo se seleccionó una muestra de 20 profesionales de la educación; 10 docentes de educación básica y 10 docentes de bachillerato, pertenecientes a los establecimientos objeto de nuestra investigación. De igual manera se aplicaron los instrumentos respectivos a 40 estudiantes, 20 de básica y 20 de bachillerato, considerando que en lo posible pertenezcan a los paralelos de donde se recogió información de los docentes.

- **Procedimiento:** El tipo de investigación realizada es de tipo descriptiva-correlacional-explicativa, mediante el análisis crítico.

Descriptiva porque buscan especificar las propiedades importantes del grupo sometido a análisis. Mide o evalúa diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, seleccionando una serie de cuestiones y medir cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

Es correlacional ya que tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables en un contexto en particular y después se analizar la correlación existente. Nos indica más tendencias que casos individuales.

Explicativa porque está dirigida a responder a las causas de los eventos educativos, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en que condiciones se da éste, o por qué dos o más variables están relacionadas. Proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno investigado.

El análisis crítico es el filtro por medio del cual pasa toda la información. Como investigadores realizamos una evaluación interna, una explicación personal del desarrollo lógico de los datos; esto implicó la realización de: inferencias, razonamientos, comparaciones, argumentaciones, deducciones, críticas, estimaciones y explicaciones, entre otras, que nos llevan priorizar los datos relevantes.

Las dos instituciones escogidas para la investigación, se encuentran muy cercanas en cuanto a situación geográfica, lo que facilitó el proceso de observación y recolección de datos. El formar parte del personal docente de una de las instituciones permitió contar con la apertura necesaria y obtener el permiso correspondiente por parte de las autoridades.

Se estableció un cronograma para la observación de las clases y aplicación de instrumentos de investigación: encuestas y entrevistas; cuidando que los docentes de básica y bachillerato investigados sean en un número igual; así como también la cantidad de estudiantes a quienes se aplicó la encuesta, los que debían corresponder a los años de básica o bachillerato donde se observaron las clases.

Se aplicaron entrevistas a las autoridades de los establecimientos, especialmente a quienes están encargados del área académica.

Una vez obtenidos los datos, se procedió a la tabulación y análisis de los mismos; aspecto permitió diseñar la propuesta, la misma que consta en el presente informe investigativo.

- **Recursos:** Entre los recursos más significativos que han permitido realizar la presente investigación están: profesionales docentes, alumnado, autoridades e investigador que corresponde al recurso humano; los materiales como bibliografía y encuestas; los económicos que solventaron cualquier tipo de gasto mínimo necesario en la investigación.

5. RESULTADOS OBTENIDOS.

❖ ENCUESTA PARA ESTUDIANTES

La encuesta se aplicó a 40 estudiantes de las instituciones, 20 de Educación Básica y 20 de Bachillerato, estudiantes directamente relacionados con los docentes a quienes se observaron las clases y se aplicó la encuesta; obteniéndose los siguientes resultados:

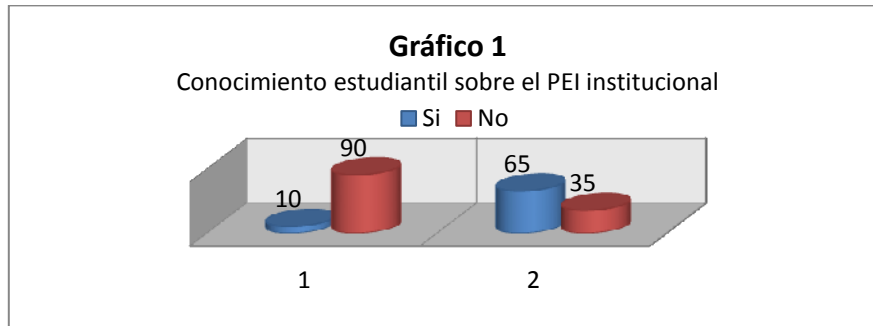
A. Planificación pedagógica y actualizada del centro educativo (PEI):

1.- Conocimiento estudiantil sobre el PEI institucional.

Tabla 1	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	2	10	13	65
No	18	90	7	35
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz

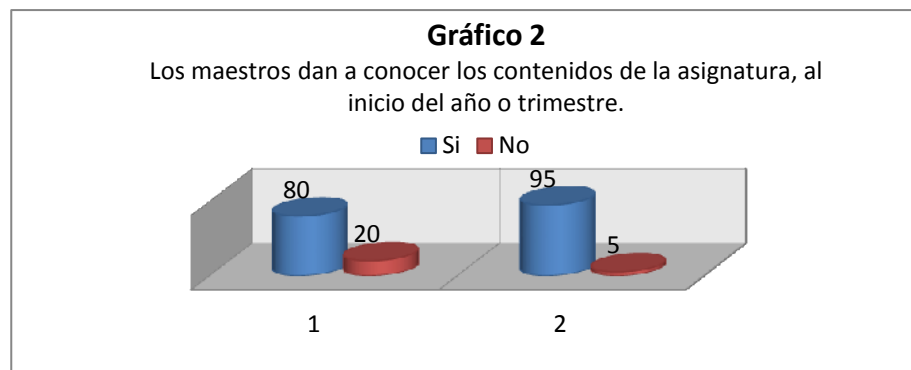


Los estudiantes de básica manifiestan, en un 90%, que sus maestros/as no les han hablado sobre el PEI institucional, mientras que los estudiantes de bachillerato consideran, en un 65%, que si les han hablado del PEI de la institución.

2.- Los maestros dan a conocer los contenidos de la asignatura, al inicio del año o del trimestre.

Tabla 2	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	16	80	19	95
No	4	20	1	5
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



Los contenidos a abordar en la asignatura si son dados a conocer, al inicio del año o trimestre; así lo expresa el 80% de los estudiantes de básica y el 95% de estudiantes bachillerato.

Los estudiantes de básica manifiestan que leen, subrayan y copian los contenidos, a tratar, en el cuaderno. Dichos contenidos a veces van acompañados de una ligera explicación por parte de los docentes.

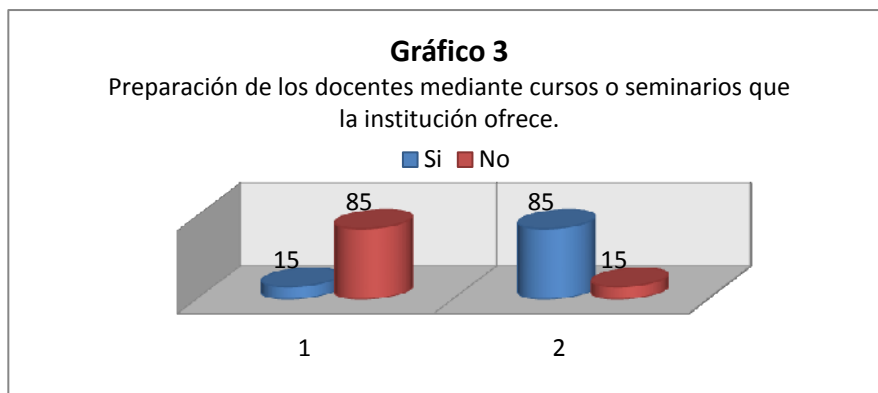
A los estudiantes de bachillerato, los maestros les dan a conocer los contenidos a tratar, por medio de un índice general de la materia, escriben los temas, conversan y les explican la forma de trabajo.

3.- Preparación de los docentes mediante cursos o seminarios que la Institución ofrece.

Tabla 3	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	3	15	17	85
No	17	85	3	15
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



En un 85% los estudiantes de básica consideran que sus maestros no se preparan mediante cursos o seminarios que su institución ofrece; difiriendo de los estudiantes de bachillerato, quienes opinan en un 85%, que si se preparan sus maestros mediante cursos y seminarios que la institución ofrece.

¿Por qué?

Los estudiantes de básica opinan que en la institución no se capacita a los profesores porque al señor Director no le gusta que pierdan clase.

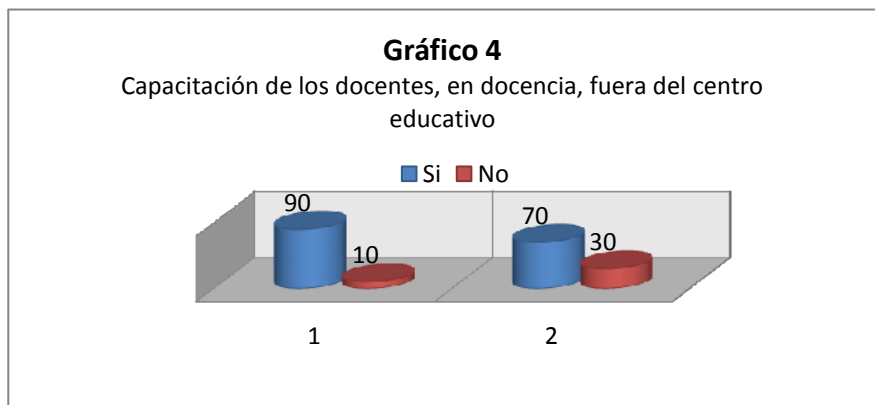
Para los estudiantes de bachillerato, la institución capacita a los maestros porque aprenden mejores maneras de enseñar, para conocer mejores maneras de captar nuestra atención, para darles una educación de calidad. En los momentos de capacitación para los profesores, si se suspenden las clases.

4.- Capacitación de los docentes, en docencia, fuera del centro educativo.

Tabla 4	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	18	90	14	70
No	2	10	6	30
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



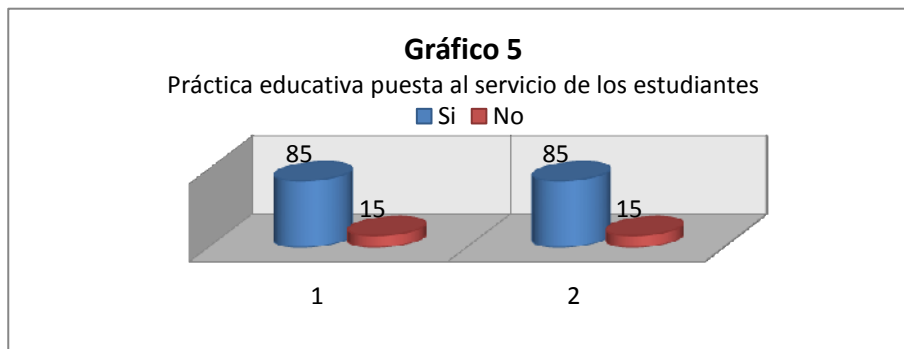
Los maestros si hablan de estar de estar capacitándose fuera del centro educativo, así lo manifiesta el 90% de los estudiantes de básica y el 70% de estudiantes de bachillerato.

5.- Práctica educativa puesta al servicio de los estudiantes.

Tabla 5	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	17	85	17	85
No	3	15	3	15
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



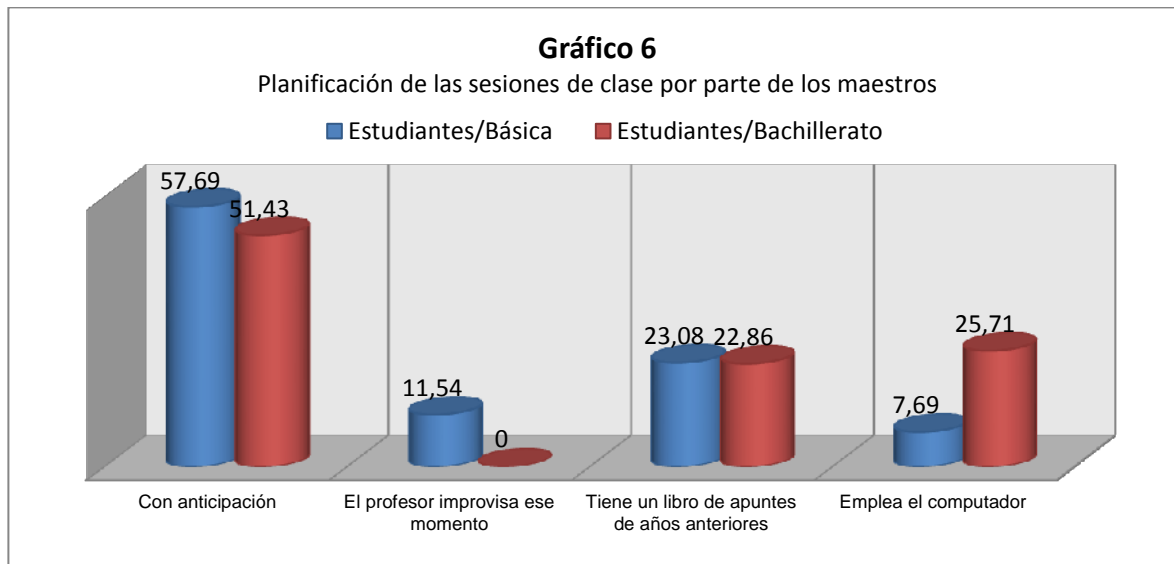
El 85% de estudiantes de básica y bachillerato coinciden en considerar que la práctica educativa de los docentes, si la ponen al servicio de ellos como estudiantes.

6.- Planificación de las sesiones de clase por parte de los maestros:

Tabla Nro. 6	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Con anticipación	15	57,69	18	51,43
El profesor improvisa ese momento	3	11,54	0	0
Tiene un libro de apuntes de años anteriores	6	23,08	8	22,86
Emplea el computador	2	7,69	9	25,71
TOTAL	26	100	35	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



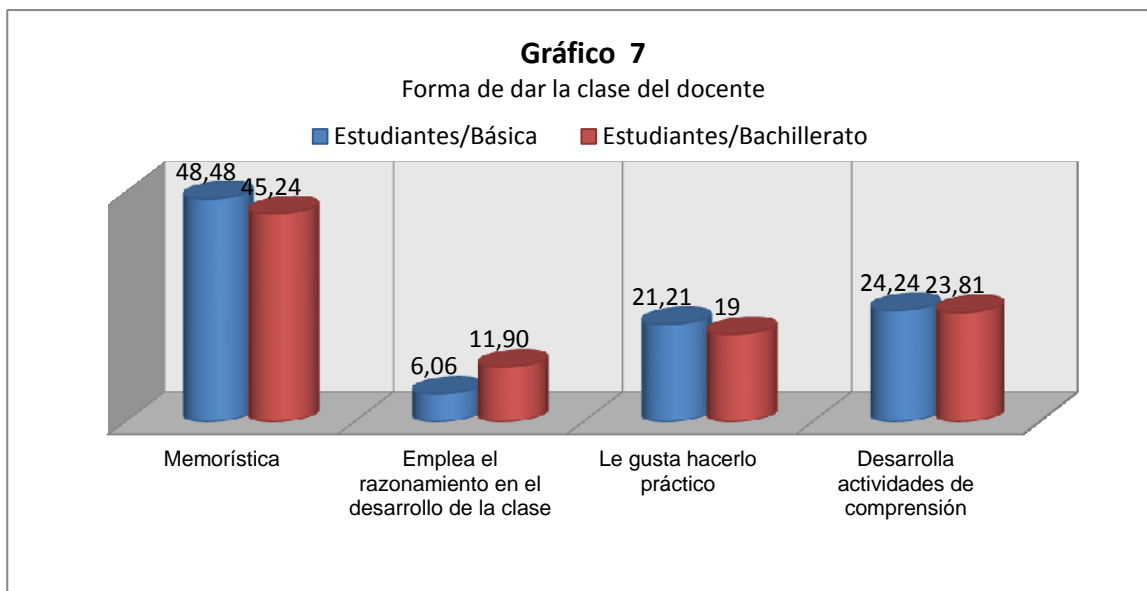
Los estudiantes de básica, en un 57,69% y los de bachillerato en un 51,43% consideran que sus maestros planifican la clase con anticipación. El 23,08% de los estudiantes de básica y el 22,86% de los de bachillerato manifiestan que tiene un libro de apuntes de años anteriores. Los estudiantes de bachillerato, en un 25,71%, también consideran que el profesor emplea el computador al planificar sus clases.

B. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

7.- Forma de dar la clase del docente.

Tabla 7	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Memorística	16	48,48	19	45,24
Emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase	2	6,06	5	11,90
Le gusta hacerlo práctico	7	21,21	8	19
Desarrolla actividades de comprensión	8	24,24	10	23,81
TOTAL	33	100	42	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato
Autora: Jimena Saráuz



Sobre la forma de dar clases sus profesores, el 48,48% de los estudiantes de básica y el 45,24% de los estudiantes de bachillerato, consideran que es memorística. El 24,24% de los alumnos de básica y el 23,81% de alumnos de bachillerato consideran que el maestro desarrolla actividades de comprensión en clase.

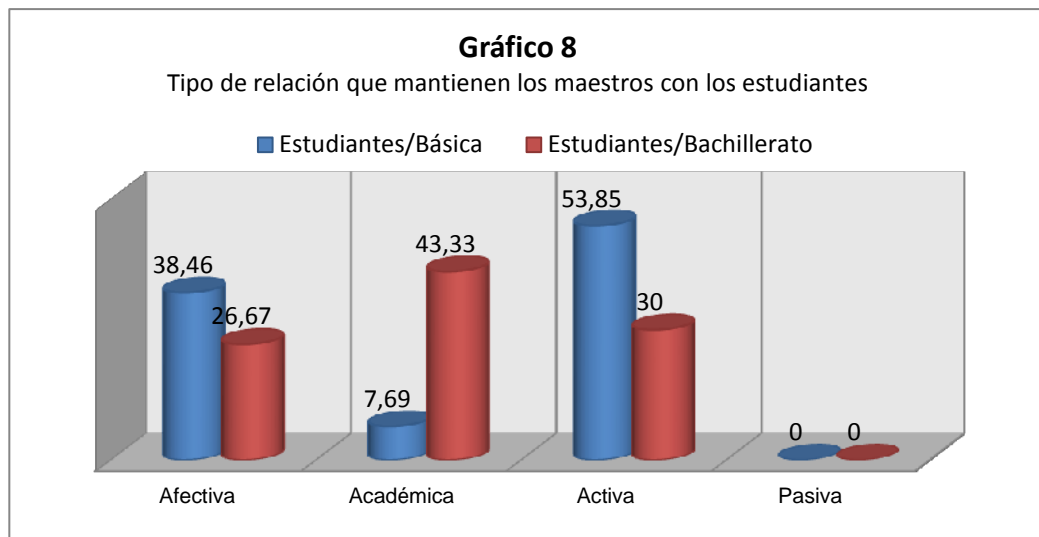
Para el 21,21% de los estudiantes de básica y el 19% de bachillerato estiman que al profesor le gusta hacer a su clase práctica. El 6,06% de los alumnos de básica y el 11,9% de bachillerato manifiestan que el profesor emplea el razonamiento en clase.

8.- Tipo de relación que mantienen los maestros con los estudiantes:

Tabla 8	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Afectiva	10	38,46	8	26,67
Académica	2	7,69	13	43,33
Activa	14	53,85	9	30
Pasiva	0	0	0	0
TOTAL	26	100	30	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Los estudiantes de básica opinan que la relación que sus maestros mantienen con ellos es activa, en un 53,85%, afectiva, en un 38,46% y activa tan solo en un 7,69%. Los estudiantes de bachillerato en cambio opinan que la relación es académica, 43,33%, activa, 30%, y, afectiva en un 26,67%.

9.- ¿Qué recursos emplean tus maestros en clase?

Los estudiantes de básica manifiestan que los recursos más utilizados son: libros, carteles, cuadernos, dibujos, pizarrón y marcadores, utilizados frecuentemente. Entre los que su uso es esporádico están: dramatizaciones, laptops, juegos y cuentos. Sin embargo, existen algunas especificaciones según el tipo de disciplina, así: en Computación se utilizan máquinas casi siempre; en Ciencias Naturales usan videos, plantas, fotografías, experimentos, mapas conceptuales y trabajos en grupo siempre.

Para los estudiantes de bachillerato, los recursos que más utilizan sus maestros son los apuntes, textos, videos. Especifican asignaturas como: inglés donde usan juegos, fotografías, grabadoras, juegos de palabras, casi siempre. Biología usan diapositivas pocas veces. En Educación Sexual se utilizan videos, exposiciones grupales generalmente al finalizar la unidad didáctica. En Literatura usan artículos de interés frecuentemente, los concursos de poesía, libro leído, micro cuentos se realiza una vez al

finalizar el año lectivo. Matemática donde realizan ejercicios individuales y grupales. Química y Física realizan experimentos, usan internet y diapositivas muy pocas veces.

10.- ¿Cómo tus maestros te ayudan a comprender mejor un tema?

Los métodos más utilizados por los maestros para que sus estudiantes de básica comprendan mejor un tema son: realización de ejercicios o ejemplos, repetir la clase con explicaciones adicionales sobre el tema; utilización de carteles, dibujos, mapas conceptuales y tareas.

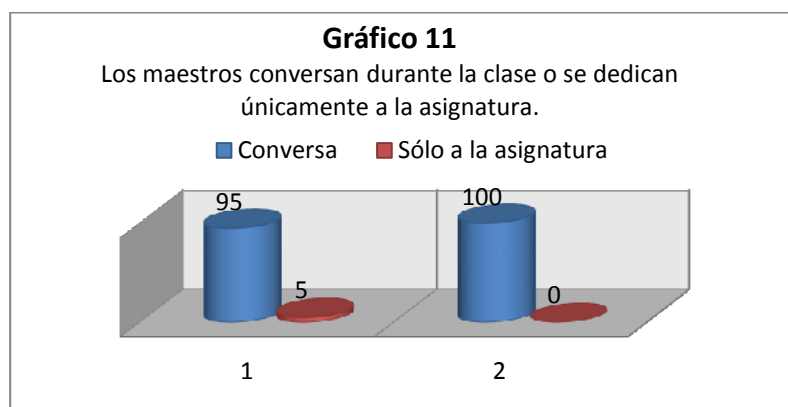
Los estudiantes de bachillerato consideran que los recursos más utilizados por sus maestros para que comprendan mejor un tema son: vuelven a explicar la clase y realizan más ejercicios

11.- Los maestros conversa durante la clase o se dedica únicamente a la asignatura:

Tabla 11	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Conversa	19	95	20	100
Sólo a la asignatura	1	5	0	0
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



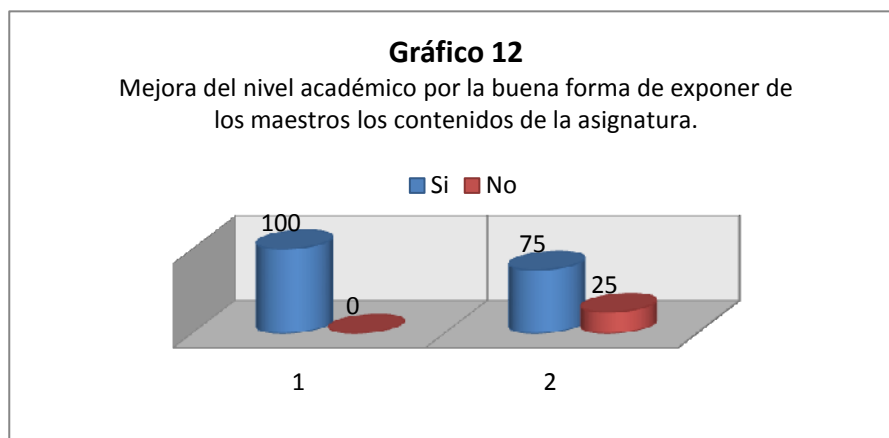
Durante las clases los maestros conversan con los estudiantes, así lo manifiesta el 95% de estudiantes de básica y el 100% de estudiantes de bachillerato.

12.- Mejora del nivel académico por la buena forma de exponer de los maestros los contenidos de la asignatura:

Tabla 12	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	20	100	15	75
No	0	0	5	25
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



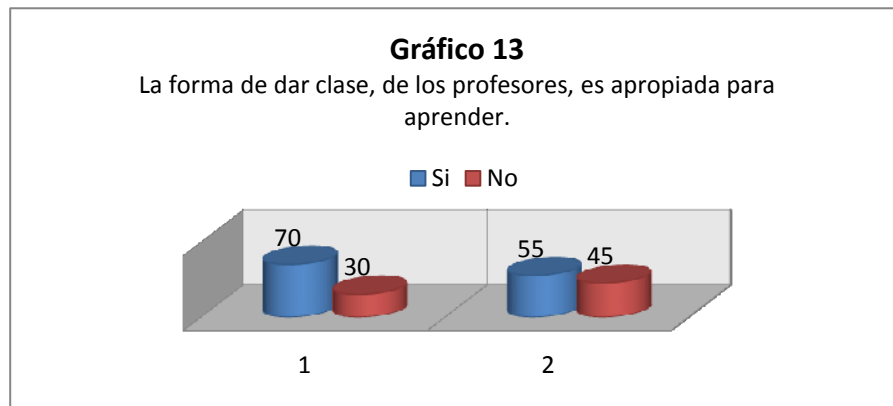
El 100% de los estudiantes de básica opina que ha mejorado su nivel académico por la buena forma de exponer sus maestros el contenido de las asignaturas; aspecto en el que está de acuerdo el 75% de los estudiantes de bachillerato y el 25% de ellos opinan no haber mejorado su nivel por esta causa.

13.- La forma de dar clase, de los profesores, es apropiada para aprender:

Tabla 13	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	14	70	11	55
No	6	30	9	45
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 70% de los estudiantes de básica consideran que la forma de dar clase de sus profesores si es apropiada para aprender y el 30% considera que no lo es.

El 55% de los estudiantes de bachillerato consideran que la forma de dar clases sus profesores si es apropiada para aprender y el 45% que no es apropiada para aprender.

¿Qué te gustaría que hicieran de novedoso tus maestros?

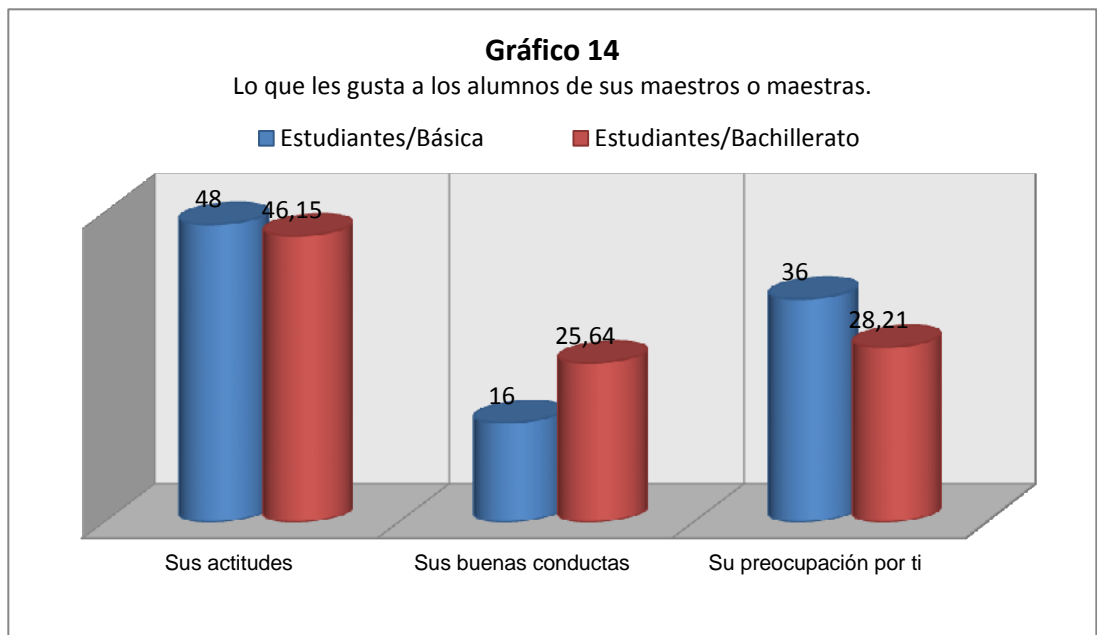
Los alumnos de básica solicitan que se realicen salidas de observación (museo, al campo); más dinámicas, juegos, películas, concursos, exposiciones; en definitiva que las clases sean más divertidas.

Los estudiantes de bachillerato piden que las clases contengan más videos, documentales, imágenes, audios, sobre todo en Geografía e Historia; sean menos teóricas y más prácticas las clases; exista menos aburrimiento y menos dictado. Se incrementen las salidas pedagógicas, las exposiciones, las casas abiertas.

14.- Lo que les gusta a los alumnos de sus maestros o maestras:

Tabla 14	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Sus actitudes	12	48	18	46,15
Sus buenas conductas	4	16	10	25,64
Su preocupación por ti	9	36	11	28,21
TOTAL	25	100	39	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



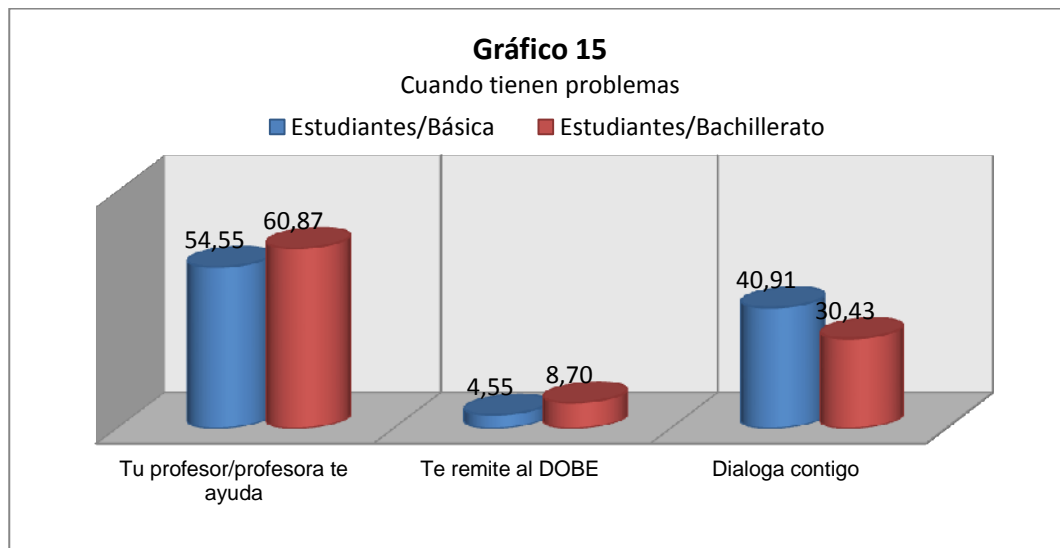
Al 48% de estudiantes de básica le gustan las actitudes del docente, al 36% le gusta su preocupación por ellos y al 16% le gusta las buenas conductas del docente. Para el 46,15% de los estudiantes de bachillerato, lo que más le gusta es las actitudes del docente, para el 28,21% la preocupación por ellos y para el 25,64% las buenas conductas del maestro o maestra.

15.- Cuando tienen problemas:

Tabla 15	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Tu profesor/profesora te ayuda	12	54,55	14	60,87
Te remite al DOBE	1	4,55	2	8,70
Dialoga contigo	9	40,91	7	30,43
TOTAL	22	100	23	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Los estudiantes de básica opinan en un 54,55% que cuando tienen problemas su profesor o profesora le ayuda, el 40,91% dice que dialoga con ellos y tan sólo el 4,55% manifiesta que le remite al DOBE. Para el 60,87% de los estudiantes de bachillerato le profesor o profesora les ayuda, para el 30,43% dialoga con ellos y para el 30,43% le remite al DOBE.

16.- ¿Qué te gustaría que tu maestro haga por ti cuando estás en apuros o tienes dificultades?

A los estudiantes de básica les gustaría que sus maestros les presten algún material que se hayan olvidado en casa, que conversen, que los tranquilicen, los aconsejen o que les digan algo que los consuele; así como también que les ayuden a solucionar sus problemas y dificultades.

Cuando están en apuros o dificultades, a la mayoría de los estudiantes de bachillerato les gustaría que su maestro o maestra les aconseje, los guíen o ayuden a ver opciones de salida o solución, piden comprensión y apoyo psicológico o moral.

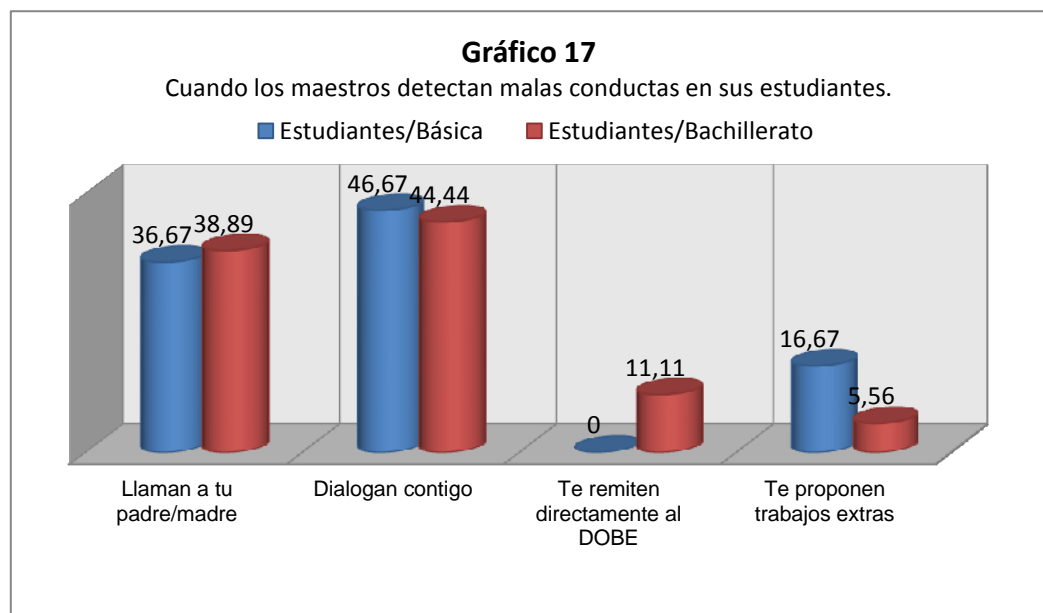
B. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

17.- Cuando los maestros detectan malas conductas en sus estudiantes:

Tabla 17	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Llaman a tu padre/madre	11	36,67	14	38,89
Dialogan contigo	14	46,67	16	44,44
Te remiten directamente al DOBE	0	0	4	11,11
Te proponen trabajos extras	5	16,67	2	5,56
TOTAL	30	100	36	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



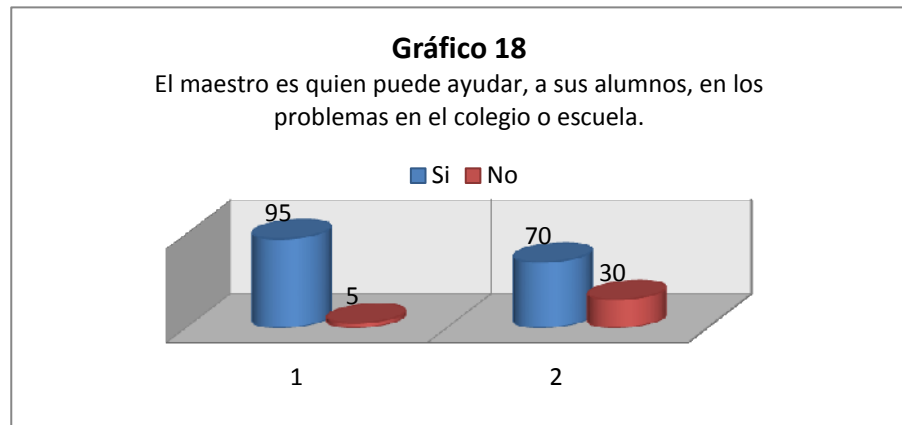
El 44,83% de los alumnos de básica manifiestan que, cuando los maestros detectan malas conductas en ellos, llaman al padre o a la madre; el 37,93% dicen que dialogan con ellos y solamente el 17,24% opina que les proponen trabajos extras.

Para el 44,44% de estudiantes de bachillerato opinan que los maestros dialogan con ellos; en un 38,89% manifiestan que llaman a su padre o madre; el 11,11% dicen que los remiten al DOBE y el 5,56% expresa que sus maestros les proponen trabajos extras cuando detectan malas conductas en ellos.

18.- El maestro es quien puede ayudar, a sus alumnos, en los problemas en el colegio o escuela.

Tabla 18	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	19	95	14	70
No	1	5	6	30
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



El 95% de los estudiantes de básica manifiestan que el maestro es quien puede ayudarles en sus problemas en la escuela, y sólo el 5% de ellos manifiesta que no.

Los estudiantes de bachillerato en un 70% consideran que es el maestro quien puede ayudarles en sus problemas en el colegio y el 30% consideran que no.

¿Por qué?

Los estudiantes de básica al considerar que son los maestros quienes si les pueden ayudar en sus problemas en la escuela, lo hacen porque consideran que sus maestros son quienes están más informados, confían en ellos, pueden hablar con otros maestros para mejorar en notas, trabajan años en la institución y porque ellos los comprenden.

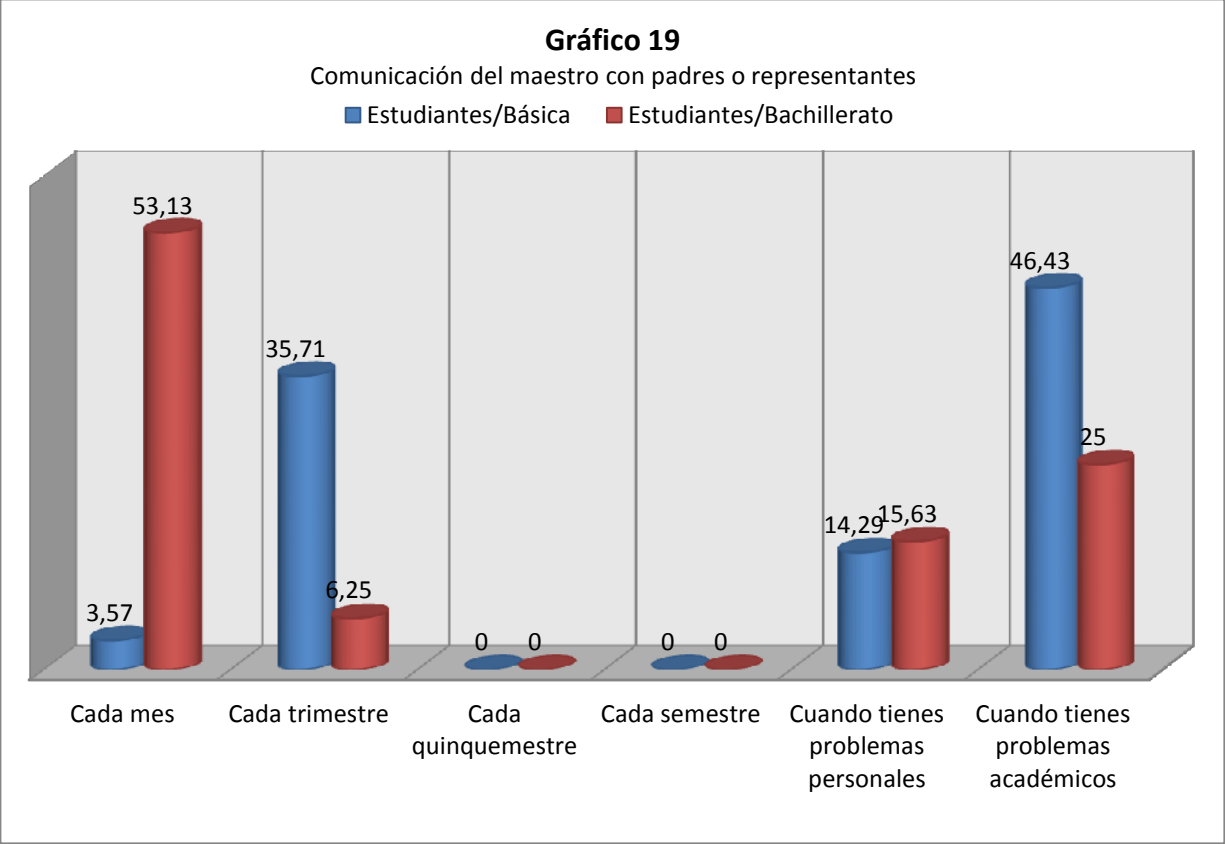
Los estudiantes de bachillerato piensan que sus maestros si les pueden ayudar en sus problemas en el colegio, por cuanto, sus maestros tienen más experiencia y les pueden guiar, son un apoyo; conversan y te ayudan a encontrar soluciones. Al opinar que no, lo hacen porque creen que pueden resolverlo por ellos mismos, porque no siempre el maestro tiene la solución y porque prefieren tratarlo con sus padres.

19.- Comunican del maestro con padres o representantes:

Tabla 19	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Cada mes	1	3,57	17	53,13
Cada trimestre	10	35,71	2	6,25
Cada quinquemestre	0	0	0	0
Cada semestre	0	0	0	0
Cuando tienes problemas personales	4	14,29	5	15,63
Cuando tienes problemas académicos	13	46,43	8	25
TOTAL	28	100	32	100

Fuente: Encuesta a Estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 46,43% de los estudiantes de básica expresan que, sus maestros se comunican con sus padres cuando tienen problemas académicos; el 35,71% manifiesta que se comunican cada trimestre; el 14,43% opina que lo hacen cuando tienen problemas personales y el 3,575 dice que se comunican con sus padres o representantes cada mes.

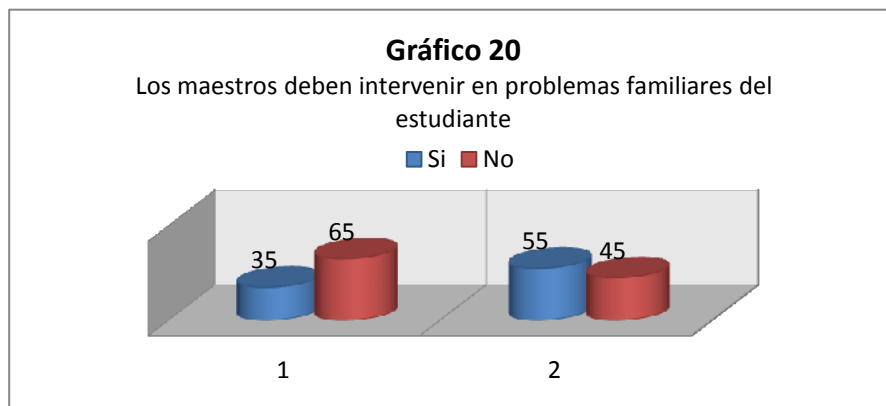
Según el 53,13% de los estudiantes de bachillerato, los maestros se comunican con sus padres o representantes cada mes; el 25% opina que se comunican cuando tienen problemas académicos; el 15,63% dice que se comunica cuando tienen problemas personales y el 6,25% creen que sus maestros se comunican cada trimestre.

20.- Los maestros deben intervenir en problemas familiares del estudiante.

Tabla 20	Estudiantes/Básica		Estudiantes/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	7	35	11	55
No	13	65	9	45
TOTAL	20	100	20	100

Fuente: Encuesta a estudiantes de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Para el 65% de los estudiantes de básica, los maestros no deben intervenir cuando se presentan problemas familiares y para el 35% de los estudiantes, los maestros sí deben intervenir.

Según el 55% de los estudiantes de bachillerato, los maestros sí deben intervenir cuando se presentan problemas familiares, y, para el 45% de los estudiantes, los maestros no deben intervenir.

¿Por qué?

Entre las razones que expresan los estudiantes de básica, para que el maestro no deba intervenir en problemas familiares están: deben solucionarlos entre familia, son asuntos personales o privados, el maestro no es de nuestra familia, no es su problema o porque no quieren que los demás se enteren. Entre las razones que expresan para considerar que sí deben los maestros intervenir en problemas personales son: nos pueden

aconsejar, me ayudan a que no me preocupe más, pueden orientar a nuestros padres o porque los maestros se preocupan por nosotros.

Para los estudiantes de bachillerato, las razones por las cuales el maestro si debe intervenir en problemas familiares son: el maestro forma también parte de mi vida, nos pueden brindar apoyo moral y psicológico, sobre todo si el problema nos afecta en lo académico, pueden darnos buenos consejos. En cuanto a que no deben intervenir en problemas familiares expresan que es algo que solo debe tratarse en familia, no conocen la situación real, es mejor la ayuda de alguien especializado y que debe el maestro primero debe preocuparse de sus familias.

❖ ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES

La encuesta se aplicó a 20 maestros y maestras de las instituciones investigadas, 10 docentes de Educación Básica y 10 docentes de Bachillerato, a quienes también se les observaron las clases; se obtuvieron los siguientes resultados:

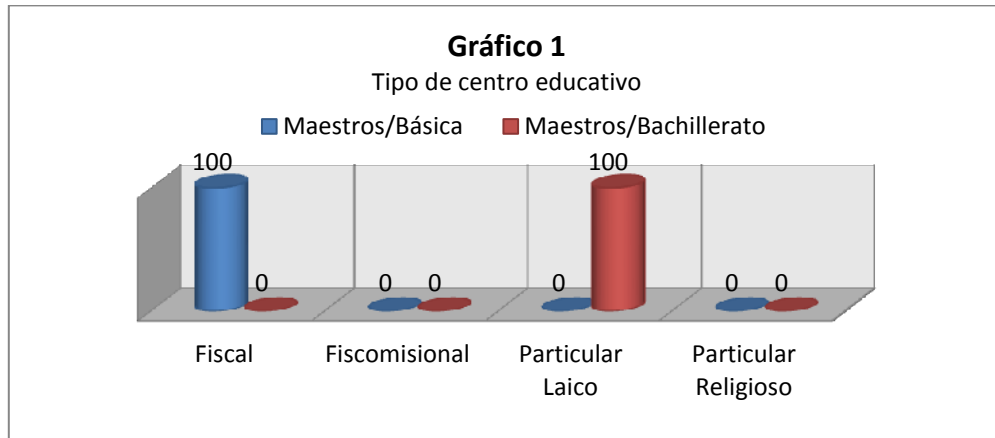
C. IDENTIFICACIÓN:

1. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

Tabla 1	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Fiscal	10	100	0	0
Fiscomisional	0	0	0	0
Particular Laico	0	0	10	100
Particular Religioso	0	0	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



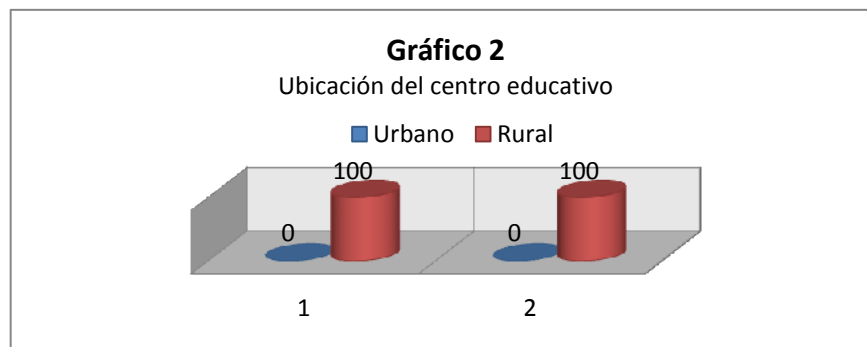
El 100% de los docentes de básica pertenecen a un centro educativo fiscal y el 100% de los docentes de bachillerato pertenecen a un establecimiento particular laico.

2. UBICACIÓN

	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Urbano	0	0	0	0
Rural	10	100	10	100
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



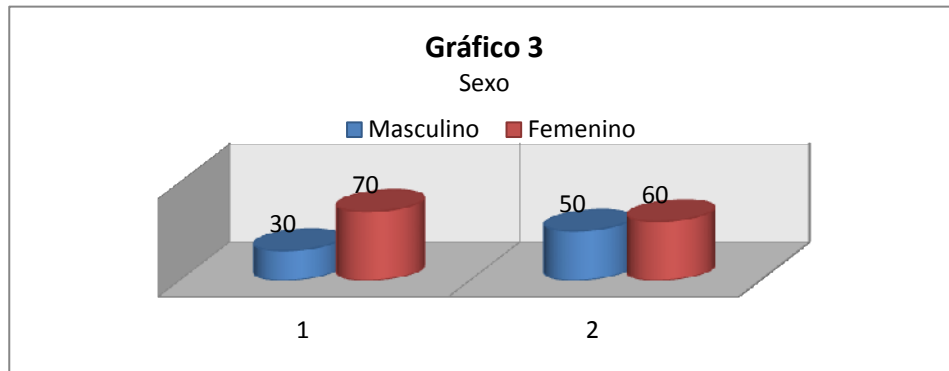
El 100% de los maestros de básica y de bachillerato laboran en una institución ubicada en la zona rural.

3. INFORMACIÓN DOCENTE

3.1. Sexo

Tabla 3	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Masculino	3	30	5	50
Femenino	7	70	6	60
TOTAL	10	100	11	110

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz

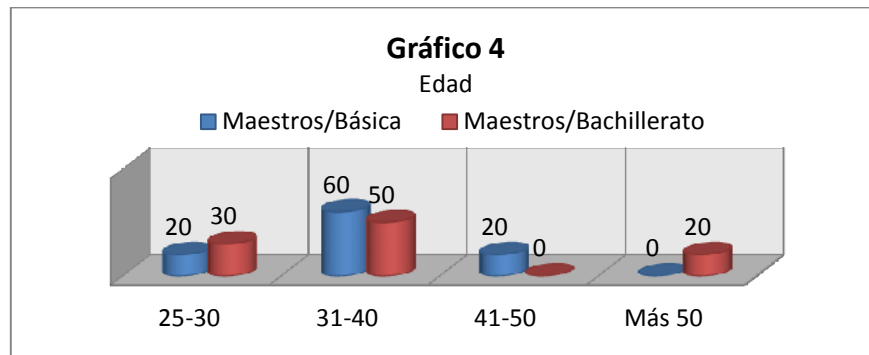


El 70% de los docentes de básica son de sexo femenino y el 30% son de sexo masculino. El sexo de los docentes de bachillerato corresponde el 60% a femenino y el 40% a masculino.

3.2. Edad

Tabla 4	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
25-30	2	20	3	30
31-40	6	60	5	50
41-50	2	20	0	0
Más 50	0	0	2	20
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



El 60% de los docentes de básica tienen una edad entre 31 y 40 años; el 20% corresponde a la edad entre 25 y 30 años y el 20% restante a la edad comprendida entre 41 y 50 años.

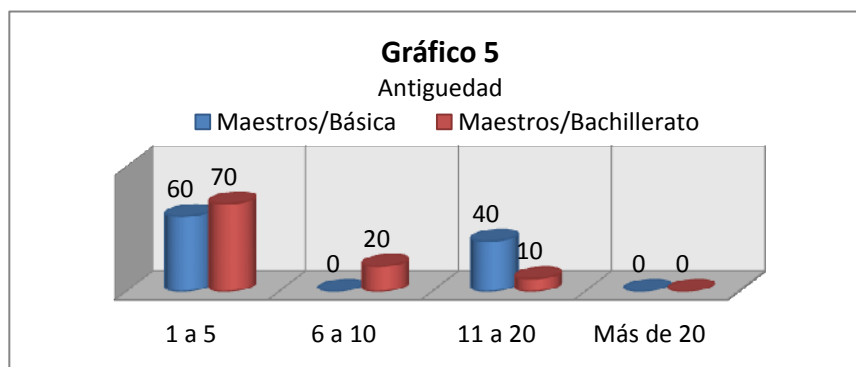
A los docentes de bachillerato le corresponde al rango entre 31 a 40 años, el 50%, 25 a 30 años de edad, el 30%; de 41 a 50 años le corresponde el 20% y a los de más de 50 años, el 20%.

3.3. Antigüedad (años)

Tabla 5	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
1 a 5	6	60	7	70
6 a 10	0	0	2	20
11 a 20	4	40	1	10
Más de 20	0	0	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



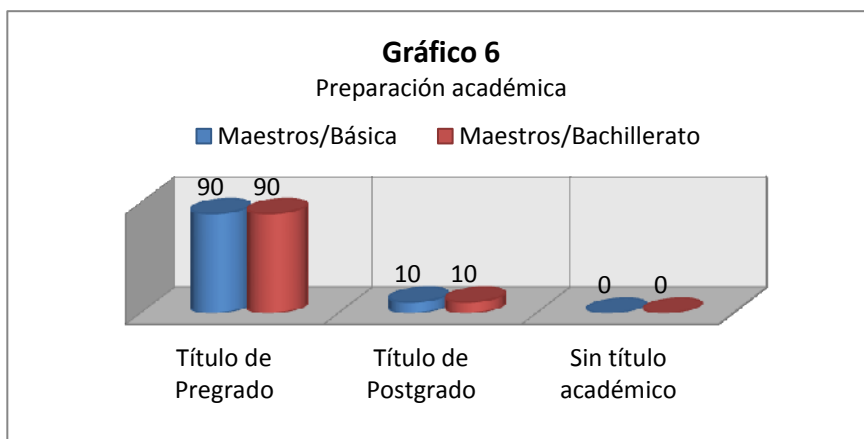
El 60% de los maestros de básica tienen de 1 a 5 años de antigüedad, el 40% tienen entre 11 y 20 años de antigüedad. De los docentes de bachillerato, el 70% tienen de 1 a 5 años de antigüedad; el 20% tienen de 6 a 10 años y el 10% tienen de 11 a 20 años de antigüedad en el magisterio.

4. PREPARACIÓN ACADÉMICA

Tabla 6	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Título de Pregrado	9	90	9	90
Título de Postgrado	1	10	1	10
Sin título académico	0	0	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



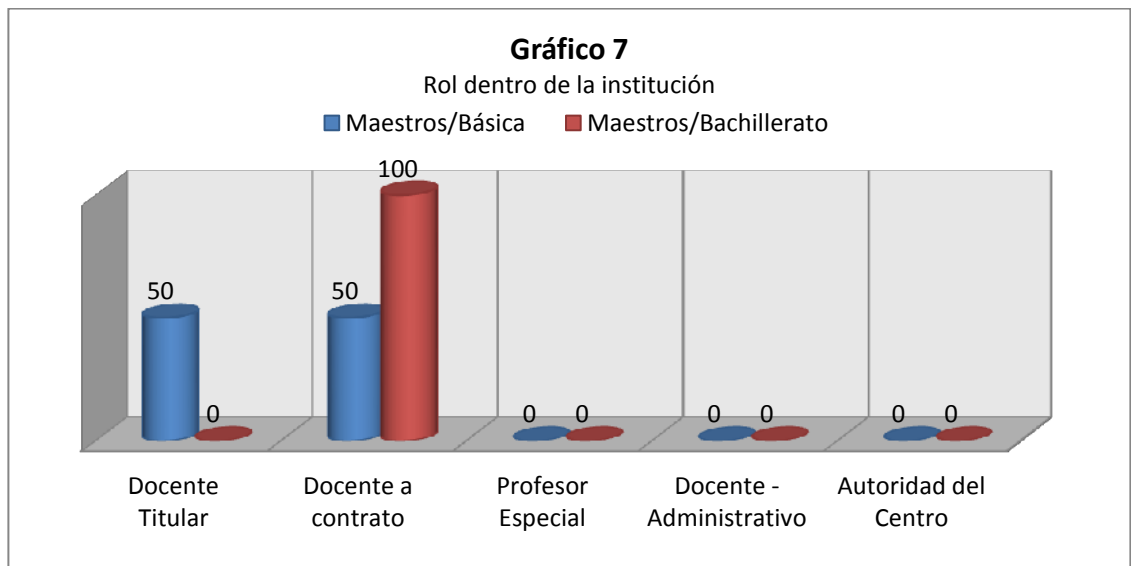
El 90% de los docentes de básica y de bachillerato tienen título de pregrado. El 10% de los docentes de básica y bachillerato tienen título de postgrado.

5. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

Tabla 7	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Docente Titular	5	50	0	0
Docente a contrato	5	50	10	100
Profesor Especial	0	0	0	0
Docente - Administrativo	0	0	0	0
Autoridad del Centro	0	0	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



De los docentes de básica, el 50% son titulares y el otro 50% son a contrato. En bachillerato, el 100% de los docentes son a contrato.

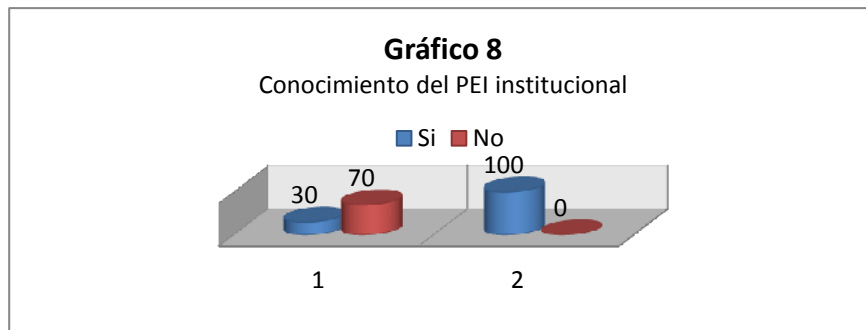
B. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZADA DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI):

1. Conocimiento del PEI institucional.

Tabla 8	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	3	30	10	100
No	7	70	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Los docentes de básica manifiestan, en un 70%, que no conocen el PEI de la institución, mientras que el 30% de los docentes dice que si lo conoce.

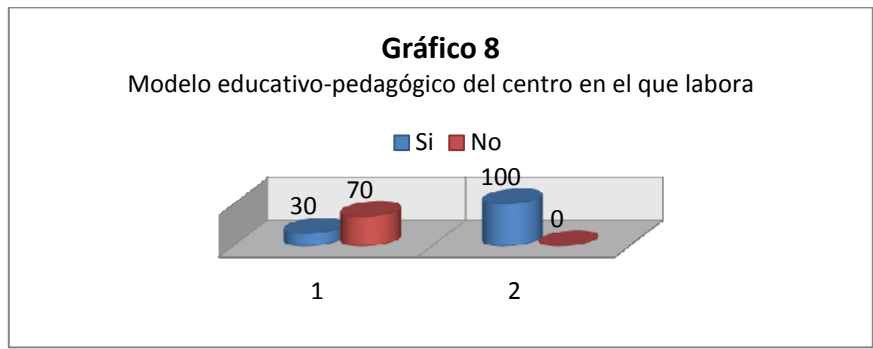
Para el 100% los docentes de bachillerato, el PEI institucional es un aspecto conocido por ellos.

2. Modelo educativo-pedagógico del centro en el cual labora.

Tabla 9	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Constructivista	3	30	10	100
Desconoce	7	70	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



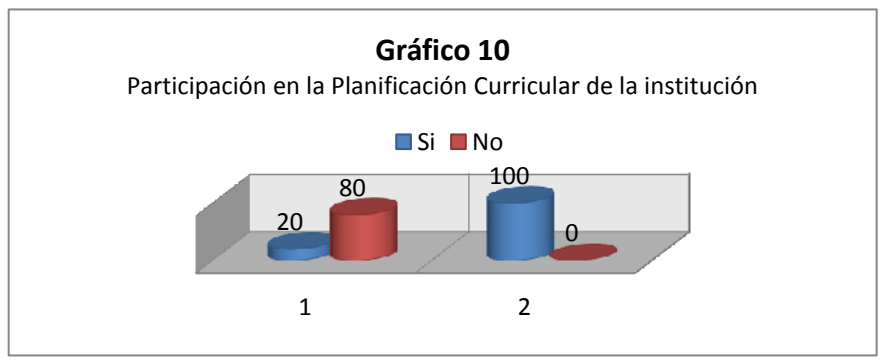
En lo referente al modelo educativo pedagógico que presenta el centro educativo, el 70% de los maestros de básica manifiestan desconocerlo y el 30% afirma conocerlo.

El 100% de los docentes de bachillerato afirman conocer el modelo educativo-pedagógico del centro educativo.

3. Participación en la Planificación Curricular de la institución.

	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	2	20	10	100
No	8	80	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



El 80% de los docentes de básica manifiestan que no participan en la Planificación Curricular de su centro, mientras que el 20% opinan que sí. El 100% de los docentes de bachillerato coinciden en expresar que si participan en la planificación curricular de su centro educativo.

¿En qué tipo de planificaciones han participado?

Los docentes de básica expresan que ellos han participado en planificaciones de las comisiones (deportes, social, medio ambiente, etc.) y en la planificación de las unidades didácticas del año a su cargo, en forma individual.

Los docentes de bachillerato manifiestan que han participado en la elaboración del Plan estratégico institucional (PEI), plan operativo anual (POA), plan curricular institucional (PCI), planificación de las unidades didácticas (PUD).

¿Por qué?

Los maestros de básica expresan que deben ser políticas de la institución y que muchos desconocen por ser nuevos en el plantel.

Los docentes de bachillerato opinan que participan en este tipo de planificaciones por cuanto les permite tener un mejor desenvolvimiento en el colegio, para tener una visión clara de los objetivos institucionales o como mecanismo de planificación, información y seguimiento del proceso enseñanza aprendizaje.

4. Empleo de estrategias para el desarrollo de las clases.

Tabla 11	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	10	100	10	100
No	0	0	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 100% de los docentes de básica y de bachillerato consideran que si emplean estrategias en el desarrollo de sus clases.

Describe algunas:

La observación de videos, carteles, mapas, exposiciones, corregir errores, mapas conceptuales, grupos de trabajo, ordenadores gráficos, preguntas y respuestas, conversaciones; son algunas de las estrategias que los docentes de básica manifiestan utilizarlas en sus clases.

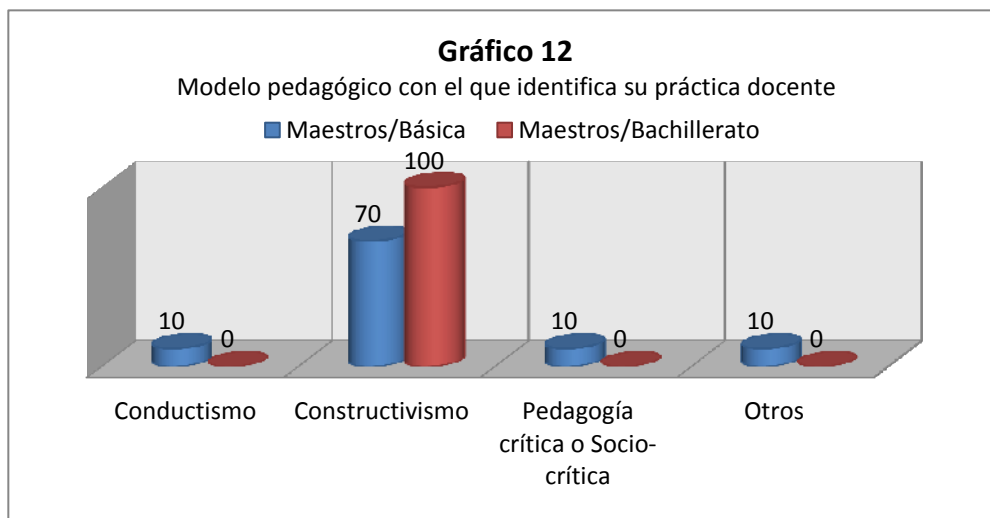
Las estrategias que los docentes de bachillerato utilizan en sus clases son: grupos de trabajo, cuestionarios, dinámicas, juegos, demostraciones, explicaciones y participaciones.

5. Modelo pedagógico con el que identifica su práctica docente.

Tabla 12	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Conductismo	1	10	0	0
Constructivismo	7	70	10	100
Pedagogía crítica o Socio-crítica	1	10	0	0
Otros	1	10	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 66,67% de los docentes de educación básica, consideran que utilizan el constructivismo, el 25% manifiesta que usa el conductismo y el 8,33% expresa utilizar la pedagogía crítica o socio-crítica.

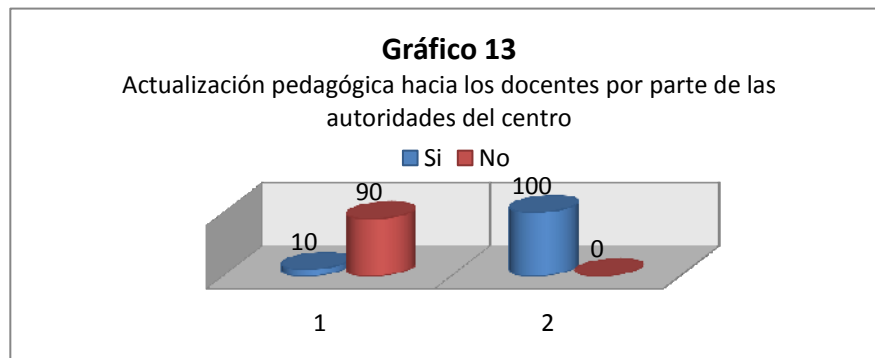
El 100% de los docentes de bachillerato consideran que su práctica docente la realizan con el modelo constructivista.

6. Actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del centro.

Tabla 13	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	1	10	10	100
No	9	90	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Los docentes de básica consideran que en el centro educativo no proporciona actualización pedagógica por parte de las autoridades, así lo manifiesta el 90% de maestros; tan sólo el 10% de docentes considera que si se proporciona actualización pedagógica.

El 100% de los docentes de bachillerato consideran que sí se proporciona actualización pedagógica por parte de las autoridades del centro educativo.

Temáticas y frecuencia con la que se realiza dicha capacitación:

Los docentes de bachillerato reciben capacitación general al menos una vez por trimestre y otras capacitaciones por áreas.

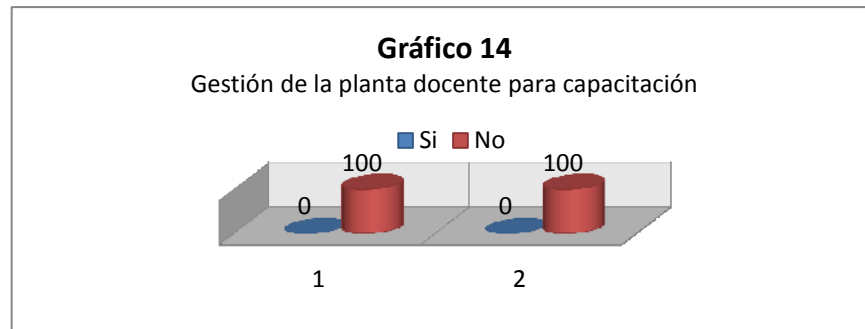
Las temáticas sobre las que han recibido capacitación son: utilización de páginas virtuales (2 semanas); metacognición, proyectos de aula y educación sexual (1 mes); Estrategias de aprendizaje y niveles de lectura (3 semanas). También se preparan para la evaluación de las pruebas SER.

7. Gestión de la Planta docente para capacitación.

Tabla 14	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	0	0	0	0
No	10	100	10	100
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 100% de docentes de básica y de bachillerato no han gestionado la capacitación respectiva.

¿Por qué?

Los docentes de básica consideran que no han gestionado la capacitación por cuanto son nuevos en la institución, no existe integración entre docentes y existe falta de interés.

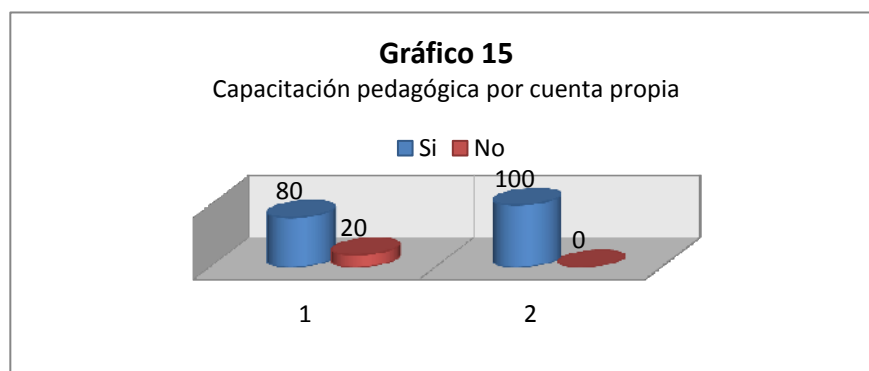
Los docentes de bachillerato opinan que no han gestionado capacitación por cuanto no es necesario y las autoridades institucionales están a cargo de este aspecto.

8. Capacitación pedagógica por cuenta propia.

Tabla 15	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	8	80	10	100
No	2	20	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 80% de los docentes de básica manifiesta que si se capacita por cuenta propia y el 20% expresa que no se capacita.

El 100% de los docentes de bachillerato dicen que si se capacitan por cuenta propia.

Tiempo y tipo de capacitación:

Los profesores y profesoras de básica se capacitan permanentemente mediante los cursos que está ofreciendo el Ministerio de Educación; actualmente están siguiendo el curso de Pedagogía y Didáctica. Otros cursos que han seguido son: Actualización y fortalecimiento curricular, Lectura crítica e Inclusión educativa.

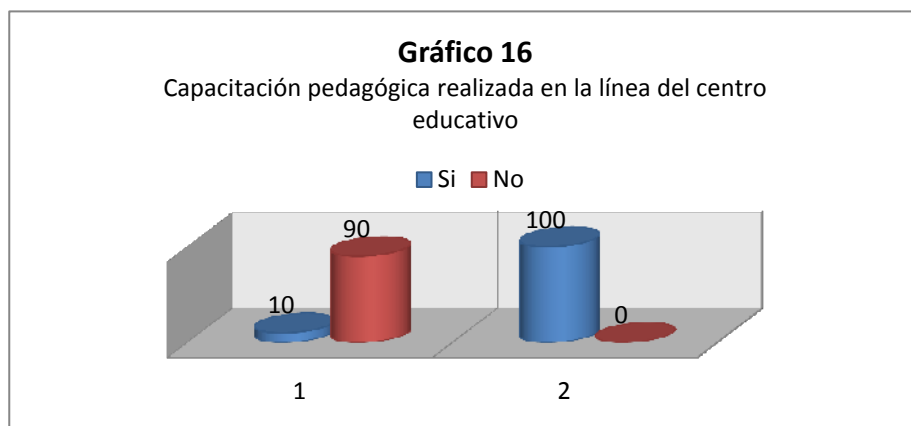
Los maestros y maestras de bachillerato se capacitan por cuenta propia una vez al año, sobre todo en la temporada de vacaciones. Los cursos que siguen son referentes a: Teorías del aprendizaje, instrumentos de evaluación, Física interactiva y Tic's.

9. Capacitación pedagógica realizada en la línea del centro educativo.

Tabla 16	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	1	10	10	100
No	9	90	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 90% de los docentes de básica no se capacitan en la línea pedagógica del centro educativo y tan solo el 10% manifiesta que si lo hace.

El 100% de los docentes de bachillerato expresa que su capacitación la realiza en la línea pedagógica del centro educativo.

¿Por qué?

Los docentes de básica expresan que no lo hacen en la línea del centro educativo, sino que toman en cuenta lo solicitado por el Ministerio de Educación, desconocen el PEI y POA institucional.

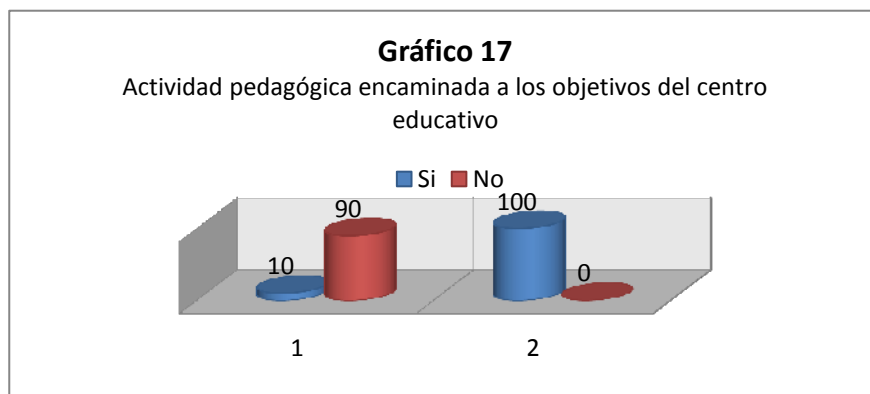
Los docentes de bachillerato expresan que se capacitan en la línea pedagógica del centro educativo porque son parte importante de la institución, se rigen a lo planteado por el centro educativo y sobre todo porque va acorde con las exigencias de la institución.

10. Actividad pedagógica encaminada a los objetivos del centro educativo.

Tabla 17	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	1	10	10	100
No	9	90	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 90% de los docentes de básica considera que su actividad pedagógica no se encamina a los objetivos pedagógicos-curriculares del centro educativo.

El 100% de los docentes de bachillerato consideran que su actividad pedagógica si se encamina a los objetivos pedagógicos curriculares del centro educativo.

Justifique su respuesta:

Los docentes de básica consideran que los objetivos curriculares de su centro educativo no están bien definidos y desconocen cuáles son los objetivos trazados por la institución. Como docentes concuerdan que deben completar los planes y programas de estudio establecidos por el Ministerio de educación, como exigencia del plantel.

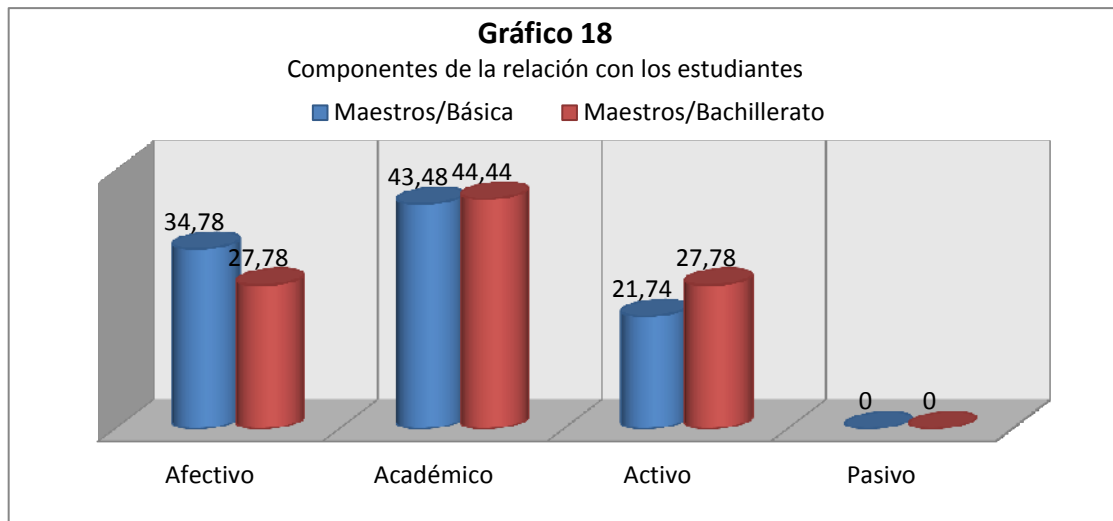
Los docentes de bachillerato consideran que los conocen muy bien por cuanto han colaborado a trazar los objetivos, han aportado en su planificación y están conscientes de que todo su trabajo debe compaginar con la propuesta interna curricular.

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE:

1. Componentes de la relación con los estudiantes:

Tabla 18	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Afectivo	8	34,78	5	27,78
Académico	10	43,48	8	44,44
Activo	5	21,74	5	27,78
Pasivo	0	0	0	0
TOTAL	23	100	18	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato
Autora: Jimena Saráuz

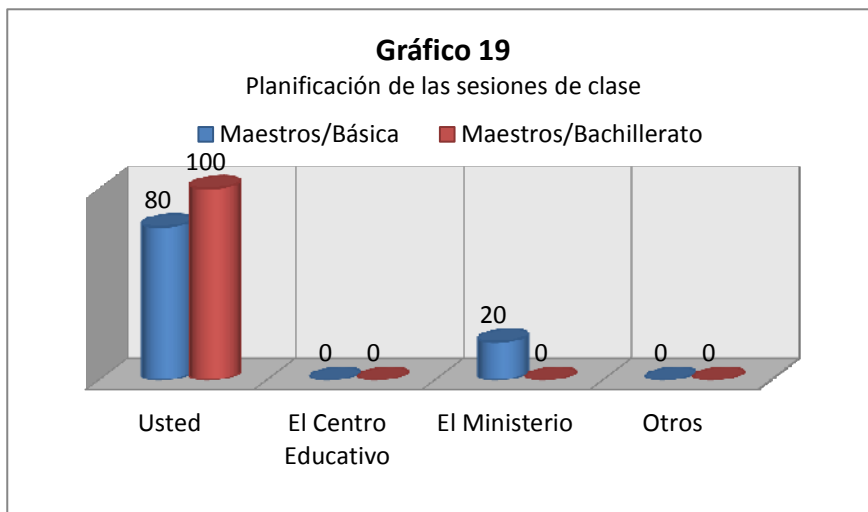


El componente académico, 43,48%, afectivo, 34,78%, y activo, 21,74%, son los que intervienen en la relación de los maestros y maestras de básica con los estudiantes. Para los profesores de bachillerato, los componentes que intervienen en la relación con los estudiantes, son: académico con el 44,44%; afectivo y activo con el 27,78%.

2. Planificación de las sesiones de clase:

Tabla 19	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Usted	8	80	10	100
El Centro Educativo	0	0	0	0
El Ministerio	2	20	0	0
Otros	0	0	0	0
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



El 80% de los maestros de básica planifican personalmente las sesiones de clase; el 20% manifiesta que lo hace el Ministerio.

El 100% de los docentes de bachillerato manifiestan que son ellos quienes planifican las sesiones de clase.

Especifique la forma y base usada para la planificación:

La base usada, por algunos docentes de básica, para la planificación de las sesiones de clase es diversa, la mayoría establecen: Destrezas con criterios de desempeño, estrategias metodológicas, recursos, indicadores de logro, actividades de evaluación; que corresponde a la planificación del bloque. Un docente manifiestan que toman en cuenta las actividades iniciales, las actividades de planificación y la evaluación o se

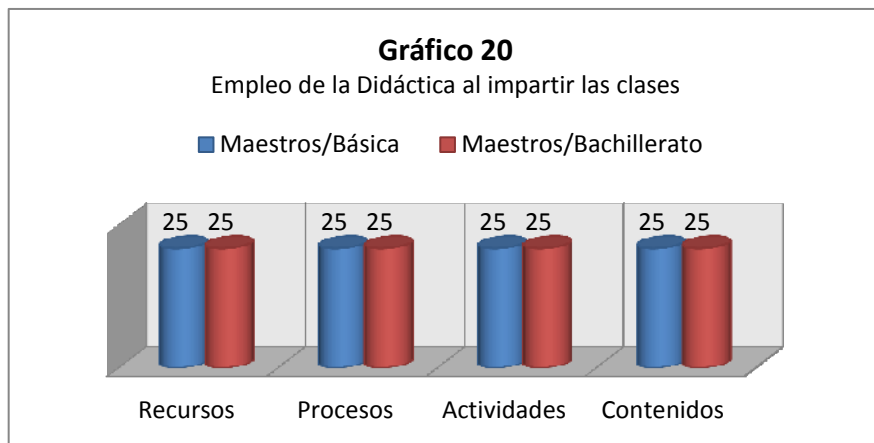
plantean las siguientes preguntas: ¿qué voy a enseñar?; ¿cómo voy a enseñar? Y ¿cómo evaluaré eso que saben?

Uno de los docentes de bachillerato especifican que el plan de clase lo hace de elaboración; otro dicen que contiene: objetivos, retroalimentación, tema a desarrollar, actividades y evaluación. La mayoría no determinan una secuencia a seguir.

3. Empleo de la Didáctica al impartir las clases:

Tabla 20	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Recursos	10	25	10	25
Procesos	10	25	10	25
Actividades	10	25	10	25
Contenidos	10	25	10	25
TOTAL	40	100	40	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



Los docentes de básica y bachillerato consideran que utilizan la didáctica al impartir las clases, mediante: recursos, 25%; procesos, 25%; actividades, 25% y contenidos 25%.

Tipos de recursos:

Algunos docentes de básica especifican los siguientes recursos: Audiovisuales, material didáctico como láminas, mapas, papelotes, carteles; material geométrico, material concreto y del medio, ordenadores gráficos.

Varios docentes de bachillerato utilizan los siguientes recursos: audiovisuales, textos, folletos y el recurso humano.

Tipos de Procesos:

Los docentes de básica utilizan: resolución de ejercicios y problemas, rueda de atributos, analítico-sintético, inductivo-deductivo, construcción del conocimiento, lluvia de ideas.

Los docentes de bachillerato utilizan: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tipos de actividades:

Las actividades que más utilizan los docentes de básica son: juegos matemáticos, generalizaciones, observaciones directas, experimentación, análisis, llenar crucigramas, sopas de letras, dibujar, etc.

Los docentes de bachillerato usan actividades grupales, individuales, de motivación, rueda de atributos, talleres.

Tipos de Contenidos:

Los contenidos usados por los profesores de básica son los indicados por el Ministerio de Educación según el bloque, contenidos en los textos escolares.

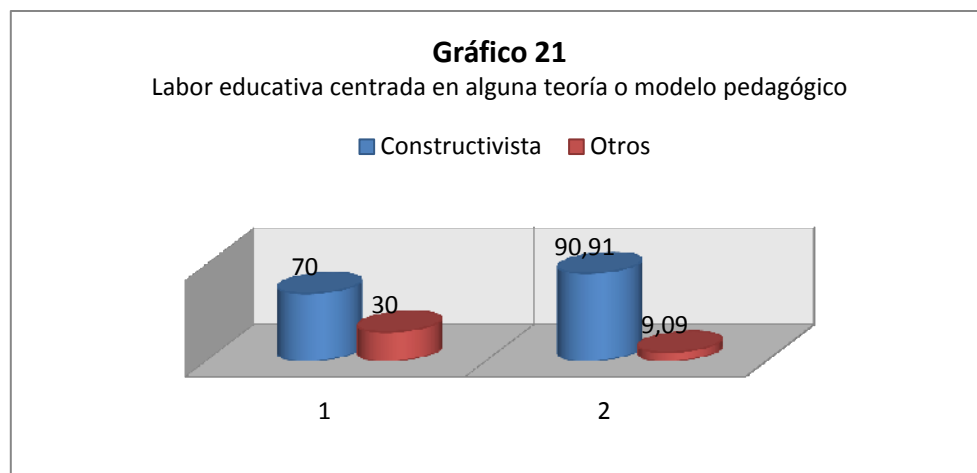
Los profesores de bachillerato utilizan los contenidos establecidos en la malla curricular de la institución.

4. Labor educativa centrada en alguna teoría o modelo pedagógico:

Tabla 21	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Constructivista	7	70	10	90,91
Otros	3	30	1	9,09
TOTAL	10	100	11	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 70% de los maestros de básica consideran que su labor educativa se centra en el modelo constructivista y el 30% manifiesta que su labor educativa se centra en otros modelos.

Los maestros de bachillerato, en un 90,91% consideran que su labor educativa se centra en el modelo constructivista y el 9,09% manifiesta que se centra en otros modelos.

Justificación:

Los maestros de básica explican que se centran en el modelo constructivista porque el estudiante es quien debe construir sus conocimientos; porque los estudiantes son sujetos activos del proceso aprendizaje; el profesor debe ser guía del aprendizaje de los alumnos y por que se basa en la Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica. En cuanto a los otros modelos pedagógicos, existe una confusión en cuanto a los

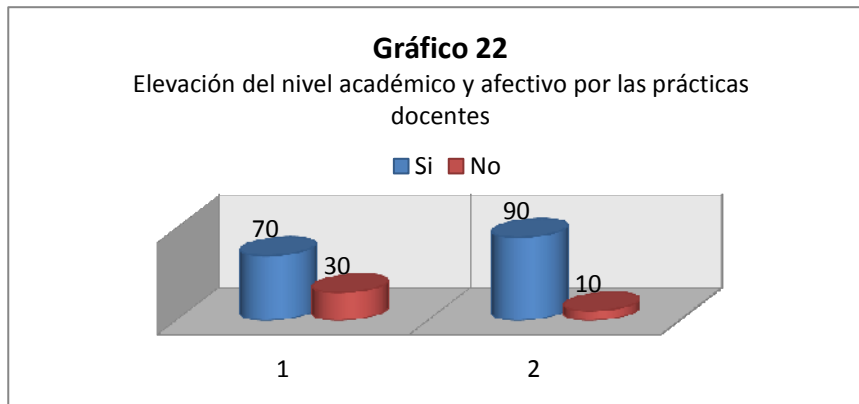
modelos por cuanto señalan que se basan en el modelo inductivo-deductivo, además dicen que toman lo mejor de cada modelo para aplicarlo.

Los docentes de bachillerato justifican su respuesta al coincidir en que el modelo constructivista permite que los estudiantes construyan su conocimiento con ayuda del maestro. A la opción otros le corresponde el modelo pedagógico de Alexander Neil por cuanto consideran que el chico requiere libertad y felicidad para triunfar.

5. Elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes:

Tabla 22	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	7	70	9	90
No	3	30	1	10
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato
 Autora: Jimena Saráuz



Los docentes de básica consideran, en un 70%, que sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas pedagógicas docentes que ellos practican, y el 30% consideran que no.

El 90% de los maestros de bachillerato consideran que los alumnos si han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas pedagógicas docentes que ellos practican, y el 10% consideran que no.

¿Cómo se ha dado cuenta de este punto?

Los docentes de básica manifiestan sus estudiantes han elevado su nivel académico y afectivo porque han logrado respeto y consideración, elevar el índice de presentación de tareas, mejorar la actuación en clase, los niños se han vuelto más creativos, independientes y responsables; ha disminuido el índice de agresión y se expresan sin temor al hablar. Quienes responden que no explican que no hay interés por aprender por parte de los estudiantes ni tampoco existe apoyo o preocupación por parte de los padres de familia.

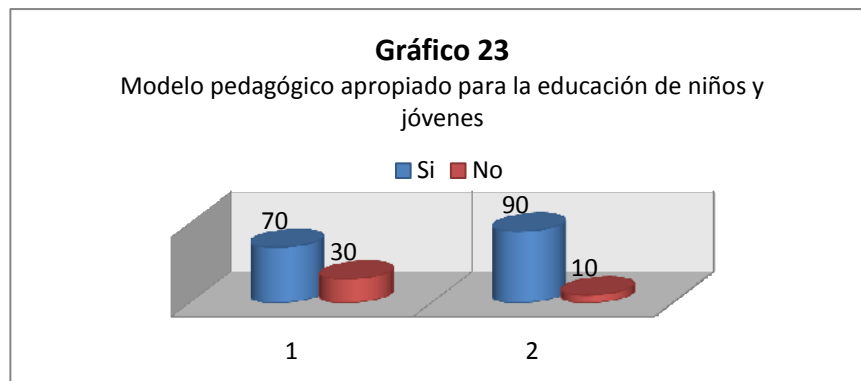
Para los docentes de bachillerato este incremento en el nivel académico y afectivo de sus alumnos se manifiesta por: presentan trabajos, rendimiento y responsabilidad en notas; mediante sus aportes y la participación en concursos.

6. Modelo pedagógico empleado apropiado para la educación de niños y jóvenes:

Tabla 23	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	7	70	9	90
No	3	30	1	10
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 70% de los docentes de básica consideran que el modelo pedagógico que emplean es apropiado para la educación de los niños y jóvenes; el 30%, consideran que no es apropiado.

Los docentes de bachillerato, en un 90% consideran que el modelo pedagógico que emplean es apropiado para la educación de los niños y jóvenes; el 10%, considera que no es apropiado.

Justificación:

Los maestros y maestras de básica consideran que el modelo pedagógico que emplean es apropiado para la educación de sus alumnos por cuanto los resultados de las evaluaciones son buenos, la relación entre docente y alumno es interactiva, se atienden las necesidades de los estudiantes, lo que aprenden les va a servir para su vida diaria, los estudiantes son más participativos y porque los alumnos construyen su propio conocimiento. Quienes establecen que hace falta material didáctico para realizar sus clases.

Para los docentes de bachillerato, el modelo pedagógico es apropiado para aprender por cuanto los alumnos tienen la capacidad de razonar, ayuda a un aprendizaje eficaz, fomentamos la construcción del conocimiento y de esta manera hacer que desarrollen su pensamiento crítico, serán capaces de desarrollarse en el medio.

¿Qué le faltaría para que su modelo sea apropiado?

Los docentes de básica manifiestan que les hace falta mayor capacitación, material didáctico, desarrollar actividades, con los niños, fuera de la institución; apoyo por parte de las autoridades y padres de familia, que todos los docentes apliquemos el mismo modelo pedagógico.

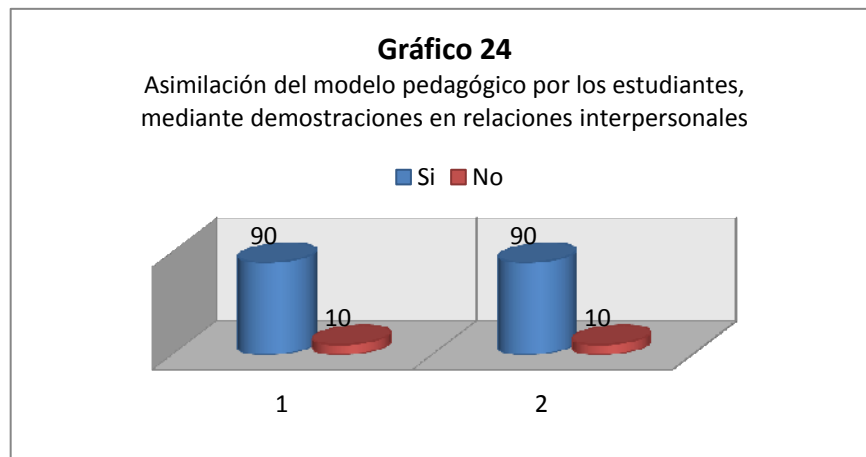
Los profesores de bachillerato expresan que les hace falta más trabajo y dedicación por parte de los docentes, preparación de sus clases diarias y que la evaluación de los alumnos sea diferenciada.

7.- Asimilación del modelo pedagógico por los estudiantes, mediante demostraciones en relaciones interpersonales.

Tabla 24	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	9	90	7	90
No	1	10	3	10
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 90% de los maestros y maestras de básica y de bachillerato, si han verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante las demostraciones de sus relaciones interpersonales, y, el 10% de los docentes de básica y bachillerato no han verificado.

¿Qué técnicas ha empleado para verificar?

Para los docentes de básica, han verificado que el modelo pedagógico ha sido asimilado por medio de: experimentaciones, demostraciones, resolución de problemas, actuación en clase, exposiciones, conversaciones, observaciones, juegos, lecturas y talleres.

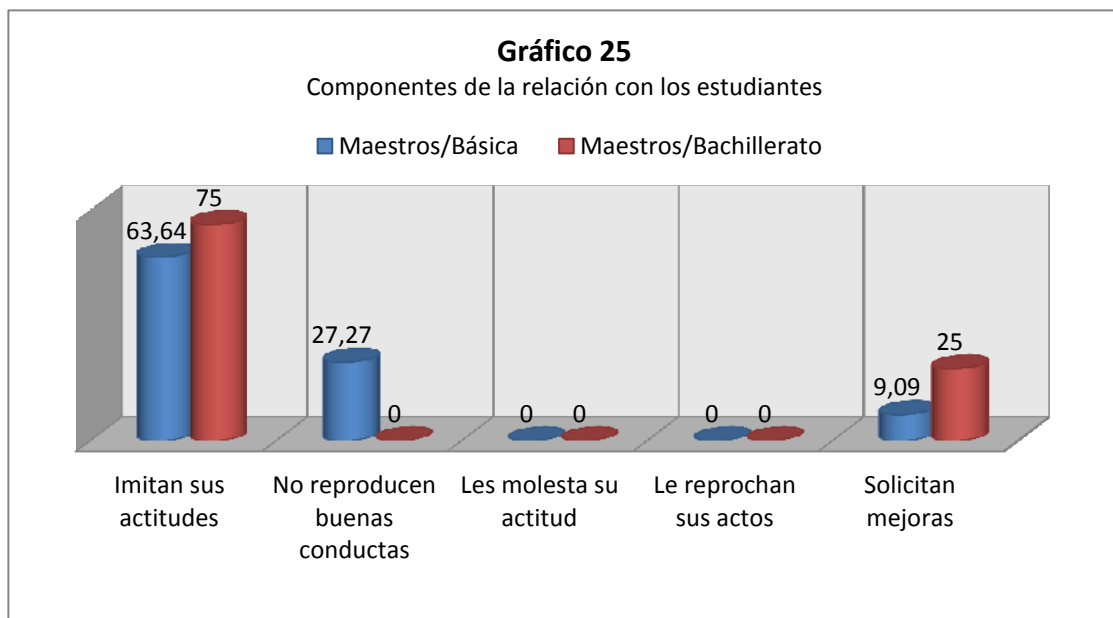
Los profesores de bachillerato consideran que las técnicas empleadas son: observación de comportamientos, muestreo, debates y lluvia de ideas.

6. Componentes de la relación con los estudiantes:

Tabla 25	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Imitan sus actitudes	7	63,64	9	75
No reproducen buenas conductas	3	27,27	0	0
Les molesta su actitud	0	0	0	0
Le reprochan sus actos	0	0	0	0
Solicitan mejoras	1	9,09	3	25
TOTAL	11	100	12	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Los docentes de básica manifiestan en un 63,64%, que los estudiantes imitan sus actitudes; el 27,27% dicen que no reproducen buenas conductas, y el 9,09% solicitan mejoras.

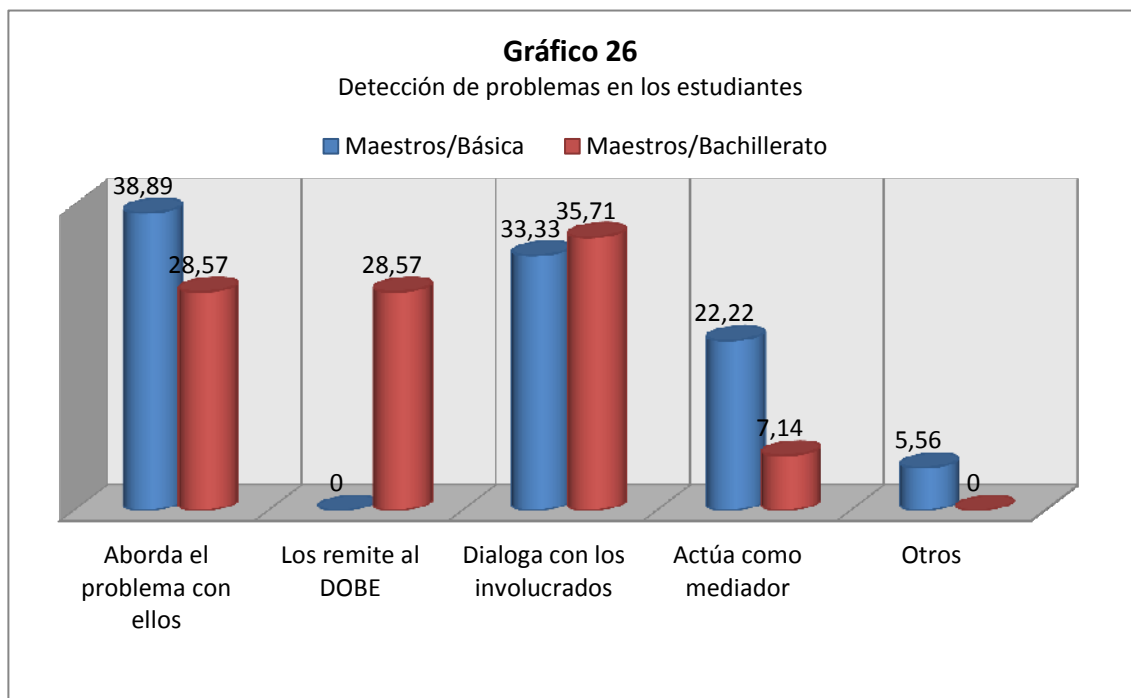
Para el 75% de los docentes de bachillerato, sus estudiantes imitan sus actitudes y el 25% solicitan mejoras.

9.- Detección de problemas en los estudiantes:

Tabla 26	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Aborda el problema con ellos	7	38,89	8	28,57
Los remite al DOBE	0	0	8	28,57
Dialoga con los involucrados	6	33,33	10	35,71
Actúa como mediador	4	22,22	2	7,14
Otros	1	5,56	0	0
TOTAL	18	100	28	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Cuando detectan problemas en sus estudiantes, los docentes de básica, en un 38,89% abordan el problema con ellos, el 33,33% dialogan con los involucrados, el 22,22% actúa como mediador y el 5,56% toma otras opciones, como llamar a los padres o representantes para conocer los problemas que suceden casa y poder comprender su incidencia en el aula.

El 35,57% de los docentes de bachillerato dialogan con los involucrados, el 28,57% abordan directamente el problema con ellos y los remiten al DOBE; el 7,14% manifiesta que actúa como mediador.

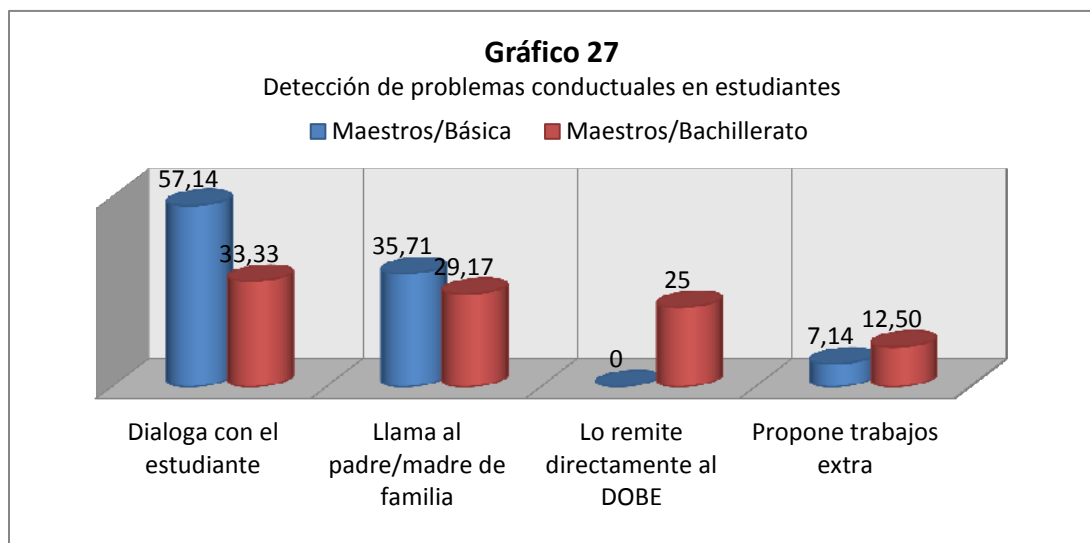
D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA:

1. Detección de problemas conductuales en estudiantes:

Tabla 27	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Dialoga con el estudiante	8	57,14	8	33,33
Llama al padre/madre de familia	5	35,71	7	29,17
Lo remite directamente al DOBE	0	0	6	25
Propone trabajos extra	1	7,14	3	12,50
TOTAL	14	100	24	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



Dialogar con el estudiante, 57,14%, es la primera opción que consideran los docentes de básica cuando detectan problemas conductuales en sus estudiantes; llamar al padre/madre de familia, 35,71% es la segunda opción y, proponer trabajos extra, 7,14% es la tercera opción.

El 33,33% de los docentes de bachillerato dialogan con sus estudiantes cuando detectan problemas conductuales en ellos, el 29,17% llaman al padre/madre de familia, el 25% lo remite al DOBE, y, el 12,50% propone trabajos extra.

Si señaló varias opciones, explique el tipo de problemas que posee el estudiante:

Los docentes de básica explican que toman dichas opciones cuando los estudiantes presentan bajo rendimiento, incumplimiento de tareas, agresividad o falta de aseo personal.

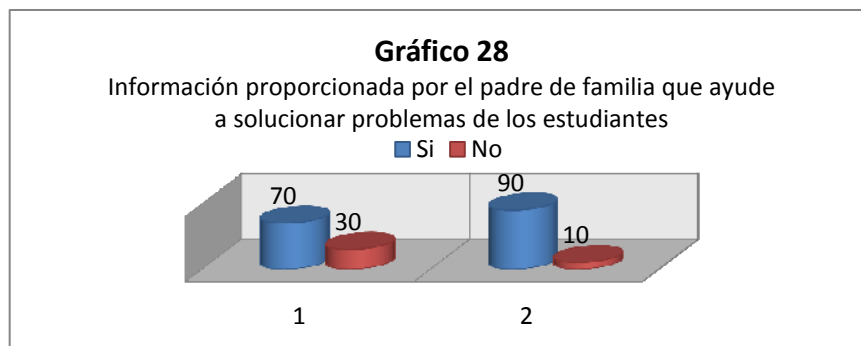
Los maestros de bachillerato consideran tomar dichas opciones cuando la conducta del estudiante afecta en su rendimiento.

2. Información proporcionada por el padre de familia que ayude a solucionar problemas de los estudiantes:

Tabla 28	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	7	70	9	90
No	3	30	1	10
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 70% de los maestros de básica consideran que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar los problemas de los estudiantes, el 30% considera que no.

El 90% de los profesores de bachillerato consideran que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar los problemas de los estudiantes, el 10% considera que no.

¿Por qué?

Los profesores de básica consideran que los padres de familia son los que mejor conocen a sus hijos, muchos de los problemas de los estudiantes tienen su origen en la familia, los padres de familia son quienes deben apoyar la educación de sus hijos por o que deben demostrar interés y responsabilidad.

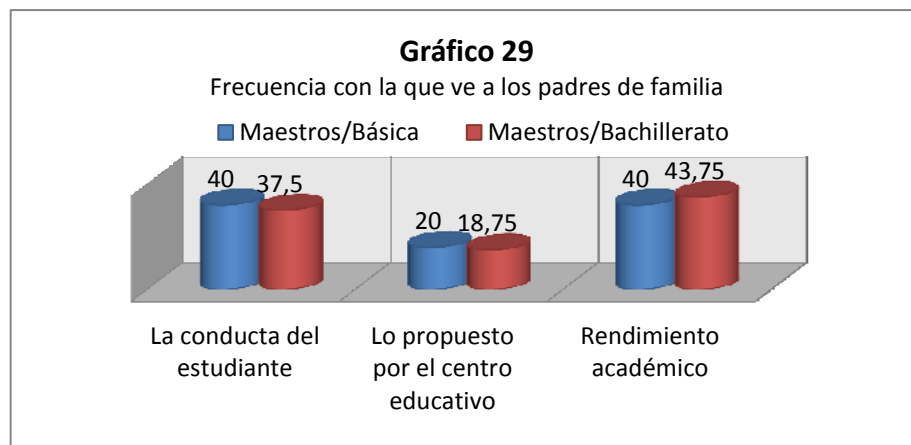
Los docentes de bachillerato creen que es muy importante el trabajo en conjunto con los padres de familia, para un mejor desempeño de los alumnos y porque los padres los conocen mucho más.

3. Frecuencia con la que ve a los padres de familia:

Tabla 29	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
La conducta del estudiante	6	40	6	37,5
Lo propuesto por el centro educativo	3	20	3	18,75
Rendimiento académico	6	40	7	43,75
TOTAL	15	100	16	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 40% de los docentes de básica manifiesta que la frecuencia con la que ve a los padres de familia depende de la conducta del estudiante y el rendimiento académico; el 20% considera que se debe a lo propuesto por el centro educativo.

Los docentes de bachillerato, en un 43,75% consideran que la frecuencia con la que ven a los padres de familia depende del rendimiento académico; el 37,5% dice que depende de la conducta del estudiante, y, el 18,75% considera que se debe a lo propuesto por el centro educativo.

Lo propuesto por el Centro Educativo:

Los profesores de básica manifiestan que el Centro Educativo ha establecido horarios de atención a padres de familia; además, las reuniones trimestrales para entrega de reportes.

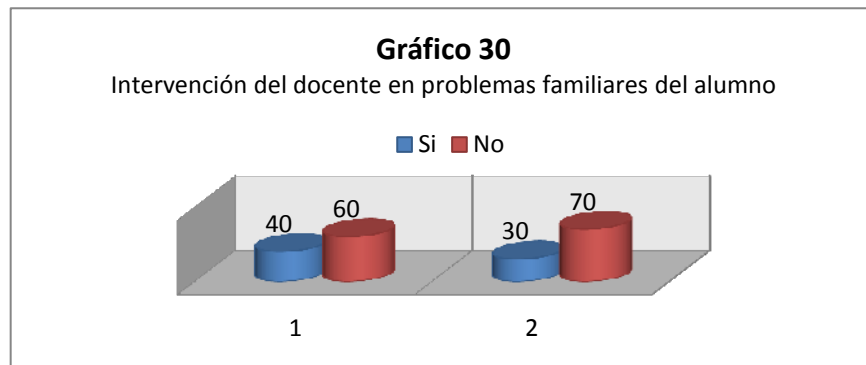
Los docentes de bachillerato informan que existen reuniones para entrega de reportes, establecidas por el Centro Educativo.

4.- Intervención del docente en problemas familiares del alumno:

Tabla 30	Maestros/Básica		Maestros/Bachillerato	
	f	%	f	%
Si	4	40	3	30
No	6	60	7	70
TOTAL	10	100	10	100

Fuente: Encuesta a Maestros de Básica y Bachillerato

Autora: Jimena Saráuz



El 60% de los docentes de básica considera que no debe intervenir en casos de problemas familiares; el 40% opina que sí.

Los maestros de bachillerato, en un 70%, consideran que no deben intervenir en problemas familiares, el 30% considera que sí.

¿En qué casos intervendría?

Los maestros de básica que respondieron positivamente, manifiestan que intervendrían en casos de violencia intrafamiliar, desnutrición, drogas y problemas afectivos.

Los docentes de bachillerato que respondieron afirmativamente estiman necesario intervenir en casos de maltrato físico y psicológico.

6. DISCUSIÓN

La presente investigación sobre la realidad de la práctica pedagógica y curricular de los docentes de básica y bachillerato, procuró conocer las diferentes prácticas pedagógicas que se dan en la educación básica y en el bachillerato, en los centros educativos “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo” ubicadas en la parroquia de Zámiza, perteneciente al cantón Quito, desde la práctica docente y desde la misma planificación institucional.

Teóricamente, la mayor parte de los maestros de educación básica y bachillerato de las instituciones investigadas, identifican su práctica docente con el modelo constructivista, manifestando que centran su labor educativa en los postulados de este modelo, señalan que el estudiante es quien debe construir sus conocimientos, que los estudiantes son sujetos activos del proceso aprendizaje; donde el profesor debe ser guía del aprendizaje de los alumnos, situación que no se concreta en el aula.

Para ser constructivista, el maestro debe ser el mediador entre los contenidos y los alumnos, es quien propone experiencias, contenidos, materiales, adecuadamente planificados, para contribuir a que el alumno aprenda; entonces, el alumno pasa a ser un agente activo de su propio aprendizaje; el alumno construye nuevos aprendizajes, no es el profesor quien proporciona aprendizajes. Barberá (2007: 21) expresa al respecto:

“el papel del profesor aparece de repente como más complejo y decisivo ya que, además de favorecer en sus alumnos el despliegue de un actividad de este tipo, ha de orientarla y guiarla en la dirección que señalan los saberes y formas culturales seleccionados como contenidos de aprendizaje”.

Lo que ocurre realmente en el aula es que el maestro se dedica a exponer la materia y el alumno los receipta pasivamente.

Desde el momento en que el maestro no toma en cuenta los conocimientos previos del alumno, no puede estar hablando de constructivismo; en el constructivismo los conocimientos previos son fundamentales para la integración de los nuevos conocimientos, el maestro debe partir de lo que el alumno ya sabe, para generar nuevos aprendizajes; la afirmaciones más contundente acerca del papel de los conocimientos previos la cita César Coll (2007: 54):

“el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñesele en consecuencia”.

Los docentes investigados no toman en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, a pesar de ser estos los que más influyen en el aprendizaje de los alumnos.

Si el maestro no entra en diálogo con los estudiantes, no genera interés ni logra conexión con el tema; no se propicia argumentos por parte de los estudiantes no puede estar hablando de constructivismo; porque en el constructivismo la interacción verbal maestro-alumno es vital, el maestro no se limita tan solo a exponer contenidos, también hace preguntas, responde a las que le hacen sus alumnos, propone actividades, organiza un coloquio, valora las intervenciones, etc., además de saludar, despedirse, introducir comentarios informales con cualquier excusa. Para Flores Ochoa (Sanz, 2005: 30)

“el constructivismo privilegia las actividades realizadas por los alumnos y alumnas, de manera que no se aprende a través del lenguaje abstracto, sino a través de acciones. Se trata de comprender la relación docente-estudiante como una construcción conjunta de conocimientos a través del diálogo. Ello implica problematizar los saberes, abrir los conceptos a la discusión y consensuar con los estudiantes una forma común de comprender una determinada disciplina”

Según lo observado, no existe diálogo maestro y alumno, existe un monólogo por parte del docente que hace gala de todo cuanto sabe.

Los docentes, tanto de básica como de bachillerato se dedican a profundizar el contenido tomando en cuenta únicamente la perspectiva conceptual, por cuanto el maestro asocia el contenido con “saber” o conocimiento que el alumno debe memorizar; no toma en cuenta otras perspectivas como la procedimental “Saber hacer” o actitudinal “saber ser”, donde se busque el aprendizaje de destrezas, eventos, hechos, conductas, etc.; el maestro deberá tomar en cuenta las demás perspectivas para que los contenidos sean comprensibles y funcionales, si su objetivo al enseñar es darle sentido a lo que aprenda el estudiante.

“Consideramos contenidos de aprendizaje no sólo aquello que hay que conocer o saber, sino también todo lo demás que es objeto de aprendizaje en la escuela, nos encontramos con contenidos de naturaleza muy diversa: nombres, habilidades, acontecimientos, comportamientos, etc.” (Zabala, 2000: 5)

Entonces, para ser constructivistas se debe tomar en cuenta los diversos tipos de conocimientos y no reducir su aprendizaje a una mera base de datos que debe ser adquirida.

Los maestros realizan un manejo ordenado de los contenidos (saberes) permitiendo una asimilación, asimilación que se realiza nivel reproductivo más no productivo; es decir que, no se busca reforzar la actividad del alumno, entonces, lo que explica el profesor los estudiantes lo oyen como algo que buscó y encontró otra persona y no desarrolla en ellos la motivación como para que ese conocimiento se asimile y pueda ser utilizado de forma productiva. Los maestros al manejar ordenadamente los contenidos lo que deben buscar es la asimilación de los nuevos conocimientos modificando los esquemas previos de conocimiento, situación que no se realiza, los docentes no toman en cuenta los esquemas que ya poseen los estudiantes, no los incorporan al discurso durante toda la clase, lo que el alumno hace es retener contenidos al memorizarlos, más no al interiorizarlos significativamente.

“En el proceso de enseñanza – aprendizaje el contenido a la vez que se asimila se enriquece, esto significa que la caracterización del proceso no es sólo por la asimilación ni por la profundidad por separado sino que ambos indicadores se integran, en un proceso que debe ser capaz de desarrollar capacidades lo cual es posible si se logra que el enriquecimiento en el objeto se produzca a medida que el estudiante se enfrenta a nuevos problemas que permitan no sólo asimilar un esquema generalizado o guía para la acción sino que los construya en la medida que se enfrenta a nuevos problemas, cada vez con más riqueza, con más complejidad a la vez que los va asimilando” (Ocaña, 2005: 130)

Los profesores de básica siguen los contenidos indicados por el Ministerio de Educación según el bloque, establecidos en los textos escolares. Los profesores de bachillerato utilizan los contenidos conceptuales establecidos por la institución, entonces, el maestro al momento de planificar la clase no toma en cuenta los diferentes tipos de contenidos a enseñar: conceptos, procedimientos y valores y actitudes. El maestro únicamente establece y delimita los contenidos conceptuales a enseñar.

José Bernardo Carrasco (2004:40) manifiesta:

“Tres tipos de contenidos que todo profesor debe enseñar en cualquier materia, al ser totalmente necesarios:

- *Conceptos: Se refieren a los hechos, principios y leyes..., y responden a la pregunta: ¿qué hay que aprender?*
- *Procedimientos: Son las estrategias de aprendizaje, y responden a la pregunta: ¿cómo aprender?*
- *Valores, actitudes, hábitos y normas. Son los que regulan la conducta humana.”*

Es necesario que los docentes prioricen la planificación de los contenidos procedimentales, los mismos que deben ser construidos por el alumno, estableciendo relaciones entre el nuevo aprendizaje y lo ya conocido, luego el nuevo conocimiento deberá insertarse con los previos y ser interiorizados. Esto sólo se puede llevar a cabo en la medida en que el alumno cuenta con espacios de participación activa en los procesos de enseñanza aprendizaje que le posibilitan descubrir y comprender la funcionalidad del nuevo aprendizaje, caso contrario continuaremos con la enseñanza tradicional y memorística.

Durante la clase tanto de básica como de bachillerato, no se producen contra argumentos, no se contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados, porque al no existir diálogo en clase, no hay interacción; el maestro no busca favorecerla, son muy pocos los alumnos que alzan la mano para contestar los escasos planteamientos formulados por el profesor, es como un juego de preguntas y respuestas al que muchas veces no quieren jugar, porque no les interesa.

“El profesor reserva para él mismo el derecho a hablar a toda la clase o a producir alteraciones sobre la iniciativa de los roles de los alumnos para mantener el orden. El profesor enfoca el problema del pensamiento de los alumnos como uno solo, produce la participación de ellos a través de hacer preguntas. Sin embargo, los problemas necesariamente surgen cuando él canaliza a uno solo la participación del conjunto” (Alfieri y otros, 1999: 108)

Las actividades pedagógicas que buscan recabar información puntual, deben convivir con actividades donde se estimule la elaboración de argumentos, la capacidad crítica, la interrogación y la vinculación de los contenidos a la experiencia social y personal de los alumnos.

Los docentes reciben equitativamente las pocas intervenciones de los estudiantes, no promueve la discusión y análisis de los contenidos ni promueve el debate. No promueve

una comunicación asertiva ya que la comunicación es unidireccional, es un monólogo por parte del docente la mayor parte de la clase; para que se considere asertiva la comunicación maestro-alumno, debe permitir el intercambio de los papeles emisor y receptor entre los participantes, como condición necesaria para verificar la comprensión de los mensajes.

Según Sam Lloyd (1993: 7), la comunicación asertiva

“no es más que ser directo, honesto y respetuoso al interactuar con los demás”.

La asertividad parte del supuesto básico de que todos tenemos derechos y, en consecuencia, debemos respetarnos mutuamente. Expresar nuestros derechos respetando a los demás es algo que se va construyendo, aprendiendo y manteniendo a diario; por ello los maestros debemos buscar los mecanismos que permitan al maestro y al alumno decir lo que piensa y siente, de manera libre y adecuada a la situación.

El ambiente de clase, sobre todo en bachillerato, no es distendido, se siente en la atmósfera del aula la cohibición, el temor a equivocarse, silencio absoluto ante la exposición del profesor. Todos los maestros deben crear una atmósfera acogedora, cálida y no amenazadora; debe ir estableciendo gradualmente el mutuo respeto entre él y los alumnos a los que enseña; puede conseguirlo estimulando el diálogo, haciendo preguntas que involucren la reflexión, buscar siempre lo mejor de sus alumnos, ayudarlos a creer en sí mismos y a aprender a ser responsables de sus propias acciones para que poco a poco comprendan que todo el mundo comete errores y que se aprende de ellos y por medio de ellos.

“La situación de un aula ofrece retos a los estudiantes continuamente; el aprendizaje de normas y rutinas, los nuevos retos e interrogantes, y las funciones y responsabilidades son ejemplos de prácticas a las que os alumnos se enfrentan habitualmente. Sólo con un clima de seguridad y confianza es posible que los alumnos asuman y reconozcan responsabilidades y se comprometan en nuevos retos de aprendizaje”.

(Gijón, 2004: 117)

El ambiente de clase debe permitirles arriesgarse a hacer preguntas, a discutir, a cooperar, a opinar, etc., donde este riesgo sea un desafío que él puede superar para comprometerse activamente en su propio aprendizaje.

Los docentes tanto de básica como de bachillerato no consideran las opiniones de los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas a situaciones de aula, todo está listo y organizado por el maestro, no integra los intereses, capacidades y deseos del estudiante, al desarrollo de la clase, ahí una de las causas para que el alumno no se interese por lo que el maestro desarrolla en “su clase”; es necesario producir un cambio en las prácticas pedagógicas del docente, como lo expresa Cerda y otros (2004: 83):

“... producir un cambio en los procesos de construcción del conocimiento, donde se reconozca al estudiante como un sujeto capacitado para aportar y al docente como un mediador y conductor eficaz de los procesos de enseñanza”.

Al finalizar la clase no se realiza una síntesis final donde se tome en cuenta los aportes del profesor y el de los estudiantes, no se ha tomado en cuenta que el estudiante puede enriquecer el contenido de la clase, con sus vivencias, con sus creencias, con sus aciertos y con sus errores. Los pocos docentes que presentan mapas conceptuales, o carteles lo hacen al inicio de la clase como una ayuda memoria para él como docente, no se enseña a leerlos ni a elaborarlos, no son usados como el resultado de la construcción del conocimiento que ayuda al estudiante a apropiarse de los contenidos.

Para muchos docentes de básica y también de bachillerato, la síntesis final constituye el dictado de contenidos en los cuadernos de materia o sus anotaciones en el pizarrón, en ninguno de los casos incluyen aportes de los alumnos.

Para de la Mora (2004: 80) en su texto Psicología del aprendizaje:

“La transferencia es el proceso por el cual un conocimiento o actitud aprendido en una situación es usado o aplicado en otra”.

Siguiendo al mismo autor, nos dice que.

“La transferencia del aprendizaje depende no sólo del contenido de las materias, o de la capacidad a mental del alumno, sino también, y en forma determinante, de la organización progresiva de los conocimientos y del método empleado en el aprendizaje” (de la Mora, 2004: 86)

Podemos decir también que, en básica y en bachillerato, no existe transferencia del aprendizaje a nuevas situaciones donde los estudiantes deban aplicar lo aprendido.

Como docentes no podemos confiar pasivamente que la transferencia se realice de forma espontánea, la transferencia debe ser una actividad intencionada, siendo indispensable para que la educación sea efectiva. Si no se puede aplicar lo aprendido, no tendrá ninguna utilidad la tarea de aprender, ya que todas las adquisiciones son valiosas en la medida que nos capacitan para resolver los problemas nuevos que puedan presentarse.

De nada serviría que el alumno aprenda a resolver sumas o restar, pero no pueda aplicarlas a problemas concretos como el de ir a la tienda, comprar y verificar si le han dado bien el vuelto o no, o que un alumno obtenga sobresaliente en su reporte académico, tanto en básica como en bachillerato y más aún en la universidad, pero si no es capaz de aplicar sus brillantes conocimientos al campo profesional. Sin la transferencia del aprendizaje no se justifica nuestra tarea como docentes.

En los centros educativos investigados muy poco se relaciona el tema con experiencias del entorno socio cultural y educativo, el contexto no es importante tanto para los maestros de básica como de bachillerato, por lo que no se lo toma en cuenta para construir el conocimiento, como ya hemos analizado anteriormente, al no existir diálogo no se reconoce al alumno como fuente de saber, donde las situaciones de la vida cotidiana permitan construir procesos que conjuguen las dimensiones sociales y culturales del estudiante; no hacerlo es garantía de fracaso en el aprendizaje, y por supuesto del fracaso del profesor.

“La importancia del contexto en el aprendizaje es evidente, porque brinda un conjunto de estructuras de significado a través de las cuales las personas dan forma a sus experiencias” (Benejam, 1997:55)

El contexto social, cultural y educativo es un condicionante al que hay que prestar atención, pues influyen de manera decisiva en el aprendizaje, porque facilitan la aproximación a los contenidos académicos, al respecto Cabero (2007:105) expone:

“El mismo contexto práctico hace que se recuerde e integre mucho mejor el conocimiento que si se adquiere por la exposición del profesor o en otro contexto distinto”.

La mayoría de los docentes no seleccionan técnicas pertinentes, las que deberían ser más participativas y grupales, menos expositivas. El maestro debería utilizar procesos pedagógicos que ayuden a los estudiantes a transformarse en personas activas, críticas,

siempre en diálogo con el educador; técnicas que despierten la creatividad, que presenten las situaciones de aprendizaje como problemas a resolver, que estimulen la reflexión, en definitiva que su clase sea una apuesta por el cambio.

Un cambio que permita educar para una cultura de participación, donde la participación y reflexión tiendan a desarrollar la conciencia crítica y su disponibilidad para la acción social, disponibilidad que se constate primero en la escuela y luego en la comunidad.

Las técnicas participativas de aprendizaje, permite el incremento de la motivación, el esfuerzo e implicación del alumnado en el aprendizaje. Promueve un clima positivo de aula que conlleva una disminución significativa de los conflictos escolares, debido al desarrollo de valores y actitudes más humanos.

“Las técnicas participativas son más motivadoras y dinamizadoras del grupo y del trabajo del aula, puesto que se apoyan en una mayor implicación del alumnado, crean un clima más democrático y responsable, exige más autonomía y toma de decisiones por parte del alumnado.

Con las técnicas participativas se adquieren quizás menos contenidos e informaciones, pero estos/a son más significativos/as y más difíciles de olvidar, facilitando la madurez como personas” (Quesada y otros, 2003: 165).

Susana Ruggiero (1996: 25) en su libro Facilitación Pedagógica expone claramente la importancia de las técnicas participativas:

“Las técnicas participativas son herramientas, a las cuales deben asignárseles claros propósitos pedagógicos dentro del proceso acción-reflexión –acción, que les permita:

- *Desarrollar un proceso colectivo de discusión-reflexión.*
- *Colectivizar el conocimiento individual, enriqueciendo y potenciar realmente el conocimiento colectivo.*
- *Desarrollar una experiencia común de reflexión educativa.*
- *Generar una creación colectiva del conocimiento donde todos son partícipes en su elaboración y, por lo tanto, también de sus implicaciones prácticas”*

Con estas técnicas se busca que en la relación educativa predomine el “ser persona” más que la ejercitación de los roles profesor-alumno.

Sobre la forma de dar clase que tiene su profesor o profesora, la mayor parte de los estudiantes de básica y bachillerato coinciden en que es memorística y al preguntarles si consideran que la forma de dar clases, sus profesores, es apropiada para aprender, los estudiantes consideran que si, los de básica en un 70% y los de bachillerato en un 55%. Incluso, los estudiantes de básica y bachillerato consideran que han mejorado en su nivel académico por la buena forma de exponer los contenidos por parte de los docentes.

Creemos que en estos aspectos se da una contradicción, si por un lado manifiestan que la forma memorística con la que dan clase sus maestros es apropiada para aprender y que han mejorado su nivel académico, por otro lado manifiestan que desearían que las clases sean más divertidas, menos aburrimiento, menos dictado, más prácticas y menos teóricas; es decir, que las clases sean más participativas para ellos.

Ante estas respuestas y luego de observar las clases, creemos que la forma de dar clases los docentes no es la apropiada; es hora de que los maestros retomen pedagógicamente las técnicas participativas porque ellas potencian la idea de “aprender disfrutando” y “disfrutar aprendiendo”, para atender el pedido generalizado de los estudiantes.

También es hora que el método expositivo usado por los docentes, centrado solamente en la transmisión de conocimientos y en la pasividad del alumno, de un giro junto con el maestro, para que su actitud cambie y se convierta en mediador, actuando tanto de emisor como de receptor y facilitando al alumno actuar también en ambas direcciones.

López Messa (2001: 59) nos explica detalladamente acerca de este método:

“Las características esenciales que debe tener la lección magistral como forma expositiva son:

- *Transmitir conocimientos.*
- *Ofrecer un enfoque crítico de la disciplina que lleve a los alumnos a reflexionar y descubrir las relaciones entre los diversos conceptos.*
- *Formar una mentalidad crítica en la forma de afrontar los problemas y la existencia de un método.*

“Pero, desgraciadamente, en la práctica docente se suelen olvidar los dos últimos puntos y ésta se centra en la transmisión de conocimientos”.

En lo referente al empleo de estrategias, por parte del docente, para el desarrollo de sus clases, tanto docentes de básica y de bachillerato manifiestan que si las emplean. La observación de videos, carteles, mapas, exposiciones, corregir errores, mapas conceptuales, grupos de trabajo, ordenadores gráficos, preguntas y respuestas, conversaciones; son algunas de las estrategias que los docentes de básica manifiestan utilizarlas en sus clases.

Las estrategias que los docentes de bachillerato utilizan en sus clases son: grupos de trabajo, cuestionarios, dinámicas, juegos, demostraciones, explicaciones y participaciones.

Según Roser Boix Tomás (2003: 84), la estrategia didáctica se refiere a:

“Aquella secuencia ordenada y sistematizada de actividades y recursos que los profesores utilizamos en nuestra práctica educativa; determina un modo de actuar propio y tiene como principal objetivo facilitar el aprendizaje de nuestros alumnos”

Según la observación de la clase, la estrategia más utilizada por los docentes son las explicaciones orales sobre el tema, acompañada de una que otra pregunta o ejercicio en clase, no existe una correcta planificación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, donde se combinen tareas intelectuales con las físicas, éticas y manuales, relegando la memorización a un segundo plano.

“En la medida en que el maestro se coloque en el papel del estratega, que analiza todos los pro y contras de sus movimientos, estará más capacitado para dirigir a su ejército de estudiantes, para vencer al enemigo representado por de la deserción, la desidia y el fracaso de los alumnos que, en cierta forma. Es también su fracaso como educador” (Brenes, 2003: 14)

Al comparar las respuestas de alumnos y profesores, se puede determinar que, tanto en básica como en bachillerato, el uso de la tecnología como internet y computadores en las diversas materias es muy limitado. El uso más frecuente corresponde a material básico escolar, aspecto que lo pudimos comprobar en la observación de la clase.

María Isabel Corrales y otros (2002: 19) define a los recursos didácticos como:

“aquellos instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y, por otra, facilitan a los alumnos el logro de los objetivos de aprendizaje”.

Una adecuada selección de los recursos didácticos facilitará la asimilación de los conocimientos de forma más rápida y eficaz, la enseñanza activa exige la utilización de numerosos recursos.

El empleo adecuado de materiales educativos permite la construcción de saberes, situación que no se da ni en básica ni en bachillerato, según las observaciones realizadas en las clases no existe construcción del conocimiento, los recursos más utilizados por los docentes son el libro de texto, pizarrón y carteles que sirven de ayuda memoria para el docente; recursos propios de un modelo tradicional.

En cuanto a los procesos los docentes de básica manifiestan que utilizan la resolución de ejercicios y problemas, rueda de atributos, analítico-sintético, inductivo-deductivo, construcción del conocimiento, lluvia de ideas. Los docentes de bachillerato utilizan: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En bachillerato no existe una idea clara sobre los procesos que utilizan en clase, en básica los tienen mejor determinados, aunque muchos de los procesos nombrados no se los haya podido observar en las clases.

Los métodos más utilizados en las clases observadas son los métodos pasivos, porque el peso del proceso de enseñanza recae en el profesor, el método deductivo basado en el discurso del profesor y muy poco el método individual donde las escasas tareas propuestas por algunos docentes son resueltas de forma aislada.

Es necesario que los docentes manejen diversos procesos de enseñanza, a fin de utilizar el que mejor conecte con las necesidades de los alumnos y de los objetivos-contenidos de la enseñanza, es decir utilizar el más eficaz para ese grupo de estudiantes.

“Los métodos didácticos son mecanismos utilizados para transmitir conocimientos y habilidades, y su eficacia se refleja a través del cambio observado en el comportamiento de los alumnos una vez recibida la instrucción” (Lahiry y otros, 1996: 67).

En lo referente a tipos de actividades, las actividades que más dicen utilizar los docentes de básica son: juegos matemáticos, generalizaciones, observaciones directas, experimentación, análisis, llenar crucigramas, sopas de letras, dibujar, etc.

Los docentes de bachillerato usan actividades grupales, individuales, de motivación, rueda de atributos, talleres.

Las actividades son acciones intencionalmente diseñadas con la finalidad de alcanzar los objetivos didácticos, los docentes deben diferenciar entre procesos y actividades a fin de que no existan confusiones y programarlas de acuerdo al tipo de contenidos a trabajar.

La mayoría de los docentes de básica y de bachillerato no planifican actividades que deben realizar los estudiantes en las sesiones de clase; los estudiantes se limitan a copiar resúmenes en sus cuadernos y poner atención a lo que expone el maestro.

“Las actividades son los elementos que definen por último una programación. Es la última concreción de la intervención educativa y de las decisiones curriculares. Al mismo tiempo, es el elemento fundamental que justifica todo el currículo, ya que se trata, en definitiva, de lo que los niños y niñas van a hacer, y la base de sus aprendizajes. De nada sirve una buena propuesta pedagógica o una perfecta programación si las actividades que proponemos a los niños no son interesantes, ni motivadoras, ni significativas, y no les ayudan a desarrollar sus capacidades” (Requena y otros, 2009: 243)

Sobre la forma como sus profesores les ayudan a comprender mejor un tema, explican los alumnos de básica que realizan más ejercicios o ejemplos, el maestro repite la clase, explica más veces el tema, utiliza carteles, dibujos, mapas conceptuales y tareas. Para los de bachillerato los recursos más utilizados por sus maestros para que comprendan mejor un tema son: vuelven a explicar la clase y realizan más ejercicios.

Como hemos analizado anteriormente el maestro no toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, factor preponderante para que el estudiante pueda comprender de mejor manera los nuevos conocimientos e integrarlos a sus esquemas cognitivos; sin tomar en cuenta este aspecto al inicio y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo único que está haciendo el maestro al volver a explicar el tema o al realizar más ejercicios, es afianzar la capacidad de memoria mecánica y de datos por parte del estudiante.

Si como docentes queremos que nuestros estudiantes entiendan la información que reciben, “algo” debe suceder en sus cabezas, este “algo” se logra enlazando

conocimientos previos y nuevos conocimientos, haciendo y verificando predicciones y completando información no declarada.

Más que ayudar a comprender un tema, creemos que es necesario que el maestro enseñe a aprender a sus alumnos; es decir que les enseñe a aprender metacognitivamente.

José Bernardo Carrasco (1997: 128) define la metacognición como:

“El conocimiento que tenemos de nuestras operaciones mentales; qué son, cómo se realizan, cuándo hay que usar una u otra, qué factores ayudan o interfieren su eficacia...”

John T. Bruer (1995: 83), nos habla sobre la importancia de la metacognición para la educación:

“Todo niño es, de hecho, un principiante universal que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En esta situación sería más beneficioso ser un participante inteligente. Afortunadamente, la investigación muestra que es posible enseñar a los niños habilidades metacognitivas y cuándo usarlas. Si se puede hacer esto, será posible ayudar a los niños a convertirse en principiantes inteligentes; podremos enseñarles cómo pensar”

Tanto en básica como en bachillerato, los docentes no evalúan los conocimientos al finalizar la clase, no toma en cuenta que la evaluación es un medio de información y ayuda para tomar decisiones sobre el proceso educativo y que contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza.

García Torres-Arranz (2011: 314-316), en su texto Didáctica de la educación Infantil, explica:

“La evaluación constituye un elemento y proceso fundamental en la práctica educativa. Es inseparable de esta práctica y forma una unidad con ella, permitiendo, en cada momento, recoger información y realizar los juicios de valor necesarios para la orientación y para la toma de decisiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación exige que los educadores tengan como objetivo un buen conocimiento de cada niño y que, a través de la observación, puedan hacer un seguimiento suficiente de la evolución de los mismos y reflexionen sobre los objetivos educativos que se proponen con su intervención educativa, adecuándola continuamente...A través de la evaluación nos acercamos a una enseñanza de

calidad que se reflejará en cada una de las actuaciones y en cada uno de los elementos que componen la acción educativa”.

En otro apartado nos dice que:

“Evaluar consiste en hacer un seguimiento a lo largo del proceso educativo que permita poner en relación los criterios de evaluación, asociados a las capacidades que se pretenden desarrollar y con las características y posibilidades del alumno”.

La finalidad de la evaluación es siempre mejorar la intervención educativa de forma que se ajuste más y mejor a las necesidades del grupo en general y de cada uno de los niños en particular; pero sino evaluamos al finalizar la sesión de aprendizaje, ¿cómo podremos mejorar nuestra intervención como docentes o alcanzar la tan anhelada calidad educativa?

Por lo expuesto anteriormente, podemos determinar que el modelo pedagógico que más preponderancia tiene en la práctica de los docentes de básica y de bachillerato de los centros educativos investigados; es el MODELO TRADICIONAL, en razón de que el docente es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el estudiante no es participativo, es el receptor pasivo de los contenidos; al respecto, Julián de Zubiría Samper (1995: 58) manifiesta que en la pedagogía tradicional:

“el estudiante es un elemento pasivo del proceso que, si atiende como es debido, podrá captar la lección enseñada por el maestro. Y como siempre el alumno aprende igual, el maestro debe siempre enseñar igual... le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor sobre el cual se imprimirán los conocimientos”.

O como nos lo dice Fernando López Noguero (2007: 19):

“el profesor es el que sabe y el alumno es el que debe asimilar ese saber. Las expectativas creadas en torno del alumno se basa en la capacidad que tenga el estudiante de reproducir lo más fielmente los conocimientos transmitidos por el docente”.

En este modelo pedagógico se pone énfasis en el contenido, en el texto y en la transmisión de conocimientos y valores a través de la palabra del docente. Se pretende la memorización de una gran cantidad de información.

El modelo pedagógico tradicional se basa en la lección magistral como estrategia didáctica, siendo tal vez la más pobre en cuanto a las competencias que desarrolla, ya que no impulsa el desarrollo del saber hacer, el trabajo en equipo, la comunicación, el liderazgo, la toma de decisiones, posicionándose en el mero saber.

En este modelo se le exige al profesor una excelente preparación académica, con un gran dominio de su materia y en ello radica su prestigio ante los estudiantes y la sociedad. Se le exige también determinadas cualidades personales que le permitan ejercer su autoridad y a la vez mantener el orden y la disciplina.

Los docentes investigados son maestros tradicionales, porque no toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes, no generan diálogo, no aplican técnicas activas de aprendizaje; priorizan los contenidos declarativos, no realizan síntesis al final de la clase y no evalúan los aprendizajes generados al final de la clase.

A los estudiantes les corresponde obedecer, escuchar y retener los conocimientos. Su actividad se limita a la memorización sin una debida reflexión crítica.

Fernando López (2007:48) en su texto Metodología participativa, cita a Zapata, para definir muy bien a la pedagogía tradicional en la actualidad:

“Una serie de alumnos dispuestos frente a un profesor que se comunica con ellos utilizando como recurso principal el expediente de la palabra: eventualmente recurre al tablero y, por excepción, echa mano de algunos de los instrumentos tecnológicos de la didáctica moderna. Durante el lapso de una hora o dos horas en el que dura el contacto, el profesor dispensa un saber previamente dosificado, ante un auditorio de estudiantes que, bajo el supuesto de la ignorancia, sólo interviene para solicitar una repetición o para pedir aclaraciones” (Zapata, 1986: 41)

El modelo tradicional es el modelo pedagógico de mayor difusión hasta nuestros días, con ligeras variantes, pero sigue monopolizando las prácticas pedagógicas en nuestras instituciones educativas.

Para identificar los fundamentos Teóricos – Conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad; reiteramos que teóricamente los docentes se basan en el modelo constructivista, situación que no ocurre en la práctica, según lo ya analizado, a pesar de constar el Constructivismo como modelo pedagógico

establecido en el plan estratégico institucional PEI, documento guía del accionar educativo, pero que en básica no se le concede la importancia debida, no ha sido elaborado por la comunidad educativa, sino únicamente por el directivo institucional, documento desconocido por los docentes.

Los resultados obtenidos nos muestran, a diferencia de los docentes y alumnos de bachillerato, que los docentes y alumnos de básica desconocen el PEI institucional. El desconocimiento del PEI se refleja también cuando los docentes de básica expresan que su capacitación no la realiza en la línea del centro educativo, sino que se basan en la propuesta ministerial, cuando exponen que su actividad pedagógica no se encamina a los objetivos pedagógicos curriculares de la institución y cuando indican desconocer el modelo educativo-pedagógico que presenta el centro educativo.

Consideramos que el Plan Estratégico Institucional (PEI) debe ser elaborado y conocido por todos los integrantes de una comunidad educativa, pues se constituye en una propuesta específica como resultado de la realidad y perspectivas propias de la institución, que la define y la caracteriza. Al respecto Rey Santamaría (Cermeño y Fortunato, 1999: 22) define al proyecto educativo como:

“un instrumento con proyección de futuro, pensado y elaborado colectivamente por la comunidad escolar a partir del análisis de su propia realidad, que actúa de modo coherente sobre la práctica docente con la intención de mejorarla, dotando a los centros de la eficacia necesaria para alcanzar los objetivos pretendidos”.

Así mismo, Antunez y otros (2001: 20) expresan que el proyecto educativo institucional es:

“Un instrumento que recoge o comunica una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar”.

Autoridades y docentes de educación básica no le dan la importancia debida al PEI, no lo consideran como un documento en donde se explique la intencionalidad pedagógica, las relaciones entre docente-alumno, las relaciones con la sociedad y el modelo de comunicación en que se sustenta la misma; como lo explica Alvarado (2005: 50):

“todo centro educativo necesita de un plan o proyecto que señale: el ideario, los objetivos-metas y el estilo pedagógico. Esto debe ser conocido por todos los miembros del plantel y debe ser aplicado, sobre todo, por el director, a cada instante de la dinámica institucional”.

El PEI, permitirá a autoridades y docentes orientar coherentemente los procesos de intervención educativa, porque es el instrumento donde se describen las acciones a emprender, allí están determinadas las orientaciones generales desde un sentido de uniformidad para agrupar las acciones de los diferentes estamentos del centro educativo; esta uniformidad reduce en cada maestro las incertidumbres, las actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles; permitiendo caminar juntos: autoridades, docentes y alumnado, en pos de objetivos comunes.

El Plan Estratégico Institucional de básica y en bachillerato, incluye el modelo pedagógico Constructivista, el mismo que debe ser revisado, ya que la Actualización y Fortalecimiento Curricular para Educación Básica y en la propuesta para el nuevo bachillerato ecuatoriano, consideran la Pedagogía Crítica como modelo pedagógico.

“El nuevo documento curricular de la educación General Básica se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiantado como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas”. (ME, 2010: 9)

Sobre la Planificación Curricular, el 80% de los docentes de básica consideran que no participan en su planificación; aspecto que se debería cambiar, porque el proyecto curricular es un instrumento básico de conducción y desarrollo académico del centro educativo y del aula; el mismo que debe ser elaborado y aprobado por todo el personal docente; cuando un maestro participa en procesos de reflexión docente, incrementa su competencia profesional; pues, tienen la oportunidad de confrontar las diferentes opciones posibles con sus conocimientos y con sus experiencias, dando a conocer las opiniones que les llevarán a tomar decisiones particulares.

Del Carmen y Zabala (Antúnez, 2001:73) nos explican que el proyecto curricular es:

“el conjunto de decisiones articuladas y compartidas por el equipo docente de un centro educativo, tendiente a dotar de mayor coherencia a su actuación, concretando el diseño curricular de base en propuestas globales de intervención didáctica, adecuadas a su contexto específico”.

En otro aspecto; a los maestros y estudiantes de básica, su institución no los prepara mediante cursos o seminarios; la autoridad considera que la capacitación docente es un aspecto del que debe preocuparse cada uno de los maestros, es un asunto personal.

La formación y capacitación para el personal docente, independientemente del nivel, debe constituirse en una política institucional, por cuanto el docente es la pieza clave en todo proceso educativo, por esa razón debe ser apoyado y dotado de todos los instrumentos que le permitan tener éxito en su labor. Como bien lo señala Ernesto Sábato, citado por Misas y otros (2004: 246):

“el peor programa de filosofía en manos de Sócrates daría los mejores resultados, mientras el mejor programa –si ello fuera posible- en manos de un docente con débil formación constituiría un fracaso”.

De ahí que las instituciones educativas y sus autoridades también deban cuidar de este aspecto.

En bachillerato sucede lo contrario, los docentes si conocen el PEI institucional, han participado en su elaboración, conocen el modelo pedagógico institucional aunque no lo practiquen, participan en la planificación curricular y se brinda capacitación continua a los docentes.

Los docentes se capacitan fuera del centro educativo; la mayoría de los alumnos de básica y los de bachillerato si han escuchado hablar a sus maestros sobre estar capacitándose en docencia fuera del centro educativo y así lo corroboran los docentes de básica y los de bachillerato al manifestar que se capacitan por cuenta propia para su mejoramiento pedagógico, en forma permanente. Capacitación que la ponen al servicio de los estudiantes.

La formación del profesorado es de suma importancia para brindar una enseñanza de calidad, por lo que cada docente debe prestar especial atención a su propia formación, abarcando una serie de aspectos que vayan desde el científico hasta el actitudinal; Saavedra (2001: 79) nos dice que la formación docente:

“comprende la formación científica, la cual consiste en la adquisición de los conocimientos científicos que habrán de enseñarse; la formación pedagógica, que consiste en el dominio de procedimientos didácticos, tecnológicos, psicológicos que capacitan a los profesores para enseñar, la formación práctica, que consiste en el dominio de las destrezas, técnicas y procedimientos; y la formación actitudinal, que consiste en la génesis de una conciencia y un espíritu para sustentar su desempeño en la enseñanza”.

Si los maestros consideran a la capacitación como parte importante en el desarrollo de sus competencias profesionales, podrá brindar una sólida formación a sus estudiantes y ponerse a su servicio.

La mayoría de los estudiantes de básica y de bachillerato, consideran que sus maestros preparan las sesiones de clase con anticipación. Los docentes de básica y de bachillerato manifiestan que son ellos quienes planifican las clases, situación que queda como un simple enunciado, por cuanto, al indagar sobre la base usada para la planificación, existen muchas contradicciones, pues, la mayoría de docentes de básica se refieren a la planificación del Bloque curricular, más no a la planificación de la clase misma. Los docentes de bachillerato, en su mayoría, no determinan una secuencia a seguir.

Las autoridades de básica y de bachillerato también establecen que es el docente quien planifica las clases, sin embargo no establecen una base común a seguir en esta planificación.

Todo docente debe planificar cada una de las clases; ya que la planificación de aula, es un proceso de reflexión y previsión sobre nuestra práctica en el aula, le brinda calidad a la enseñanza, a fin de conseguir las mejores condiciones para que nuestros niños, niñas y jóvenes aprendan; al respecto nos dice Del Carmen (2004: 44):

“la programación supone, pues, reflexionar y hacer las previsiones pertinentes en torno al qué, cómo, cuándo y por qué se pone en juego determinadas secuencias y tareas y no otras, respondiendo a una intencionalidad”.

Además, la planificación de aula es un instrumento o recurso que brinda seguridad y confianza al docente:

“seguridad en el sentido de que le permite seguir una línea coherente o continua en su enseñanza, enlazando contenidos y actividades (...) y confianza en el sentido en que se constituye en “algo de dónde

agarrarse”, una especie de fuente de ideas, abanico de posibilidades que los profesores tienen a mano”
Kaplan (1999: 52).

Sobre la relación que mantienen los profesores con sus estudiantes, los alumnos de básica consideran que es primeramente activa y luego afectiva; en cambio, sus maestros consideran que el componente académico es el de mayor preponderancia y luego el afectivo. Para los estudiantes de bachillerato la relación es en primer lugar académica, en segundo lugar activa y finalmente afectiva; lo que concuerda con sus maestros quienes expresan que la relación es primero académica y luego afectiva y activa.

La relación profesor-alumnos es un aspecto muy importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la misma que no solamente debe poseer el componente académico, porque lo verdaderamente importante no está en transmitir conocimientos a los estudiantes; es el componente afectivo el que le da sentido a esta relación; engloba aspectos como el respeto, el estar abierto a escuchar a los alumnos, el interés por ellos, por su aprendizaje, el atender a la totalidad de la persona, la confianza, el animar a los estudiantes y hacerles sentir valorados:

“El aula se convierte en un ámbito de actividad y comunicación que, cargado de afectividad y valoración moral, incide decisivamente en el desarrollo de los escolares” (Ortega, 1996: 6)

Cuando en la relación pedagógica se combinan componentes académicos, afectivos y activos, se enriquece esta relación y se establecen vínculos fuertes entre los dos actores principales de la institución escolar: maestro y alumno; permitiendo llevar al estudiante al reconocimiento y aceptación de que a través de estudio, trabajo y autodisciplina podrá llevar a cabo el desarrollo personal e intelectual que quiere alcanzar.

“Desarrollar la dimensión afectiva en el aula no va incrementar más la carga del profesorado, sino que, por el contrario, va a facilitar la tarea de dedicarse a las demás áreas” (Arnold, 1999: 41).

Buena parte del éxito o fracaso escolar se decide en el ámbito de la afectividad, pues determina el clima de aula, el tono emocional de todos los participantes en el proceso de enseñar y aprender, Adam (2007: 19) manifiesta que:

“el desarrollo de estrategias y estilos de enseñanza que presten especial atención a la afectividad, puede incrementar la eficacia en el aprendizaje”.

Esta dimensión afectiva está presente también cuando los estudiantes de básica y bachillerato manifiestan que sus maestros si conversan con ellos durante las clases y que no se dedican únicamente a la asignatura. El docente debe buscar un equilibrio entre enseñar el contenido y conversar con sus estudiantes, es decir, al relacionarse con ellos desde otras ópticas, nunca deberá dedicarse exclusivamente a una de ellas; como muy bien lo señala Nimier (2007: 37):

“Una atención demasiado exclusiva al contenido tiende hacer desaparecer el aspecto relacional mientras que un interés excesivo al aspecto relacional puede llevar a descuidar el contenido”.

El contenido siempre pasa por una relación docente-alumno, pero también, toda relación está marcada por el contenido disciplinario que conduce esa relación; es decir, que enseñar lengua, ciencias o cualquier otra asignatura, no es indiferente en la relación que se establece con los alumnos. De ahí que los estudiantes de básica y de bachillerato manifiesten que les gustan las actitudes del docente y su preocupación por ellos; de igual forma, expresan que es el maestro quien le ayuda y dialoga con ellos cuando tienen problemas, pues consideran que es el docente quien puede ayudarle en sus problemas en el colegio o en la escuela, ya que confían en él.

“El maestro no sólo ha de ofrecer su apoyo y confianza al alumno, sino que ha de resaltar sus características positivas, es decir, reconstruir “lo bueno que hay en él”, dándole confianza en sí mismo y haciéndole conocer los aspectos más positivos de su YO” (Argos, 1999: 164)

Por experiencia sabemos, que cuando estamos preocupados por una situación, que nos afecta a nivel personal, nos ayuda a sentirnos mejor, el poder tener una conversación con alguien que nos apoya; igual sucede con los alumnos cuando enfrenta alguna dificultad, el maestro debe estar ahí, que el alumno sepa siempre que pueden contar con su maestro.

A los estudiantes de básica les gustaría que sus maestros les presten algún material que se hayan olvidado en casa, que conversen, que los tranquilicen, los aconsejen o que les digan algo que los consuele; así como también que les ayuden a solucionar sus problemas y dificultades. A la mayoría de los estudiantes de bachillerato les gustaría que su maestro o maestra les aconseje, los guíen o ayuden a ver opciones de salida o solución, piden comprensión y apoyo psicológico o moral. Todas estas respuestas nos permiten determinar la importancia de la relación maestro-alumno, la misma que siempre

debe ser activa, recíproca, relación que no se limite a lo específicamente escolar; donde el aula se convierta en un espacio social y afectivo, atendido por el docente para proporcionar a los estudiantes experiencias de alto valor educativo, que les permita aprender a ser y a vivir juntos.

En básica y en bachillerato consideran que el diálogo es el principal mecanismo para solucionar problemas de conducta, aspecto que permite una relación directa entre maestro y alumno, dialogar con el alumno es considerarle como persona, pues se dialoga con personas, no con objetos, como muy bien lo expone Valero (2003: 114), en su obra *La Escuela que yo quiero*:

“La educación es un proceso que se realiza entre personas. Si interviene sólo el educando como sujeto, se convierte al educando en objeto y en esta circunstancia es difícil que se pueda educar. Se podrá dominar, presionar, que es cosa distinta de educar. Cuando el alumno se convierte en objeto sólo se le puede domesticar”.

De ahí la importancia de implantar el diálogo como recurso número uno en la solución de conflictos de toda índole, a través del diálogo, se pueden establecer compromisos y acuerdos con los estudiantes, a fin de evitar las confrontaciones que no conducen a nada positivo.

Los estudiantes de básica opinan que los maestros no deben intervenir en problemas familiares, consideran que los problemas familiares se resuelven entre familia y que son asuntos privados, aspecto con el que concuerda la autoridad y los docentes. Lo que difiere de los estudiantes de bachillerato que opinan que si deben intervenir pues, consideran que el maestro forma parte de su vida, les brindan apoyo moral y psicológico y les pueden aconsejar, autoridades opinan de igual forma más no los docentes quinees creen que no deben intervenir

En bachillerato, los maestros se comunican cada mes con los padres o representantes y cuando tienen problemas académicos.

En educación básica los docentes se comunican con los padres de familia o representantes cuando se presentan problemas académicos y sobre todo en las reuniones trimestrales de entrega de reportes.

Como nos podemos dar cuenta, las reuniones con padres de familia o representantes, tanto en básica como en bachillerato, la mayor parte de ellas son con el fin de tratar problemas académicos, a más de este fin, deben realizarse como espacios de consenso y negociación, espacios para la formación permanente de los padres, considerando la importancia que el hogar tiene dentro de la consecución de los resultados de aprendizaje.

En otro punto, cabe señalar que en la actualización y fortalecimiento curricular para educación básica y en la propuesta para el nuevo bachillerato, el Ministerio de educación se sustenta en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial han considerado algunos de los principios de la Pedagogía crítica, que ubica al estudiante como protagonista principal del aprendizaje, en las diferentes estructuras metodológicas predominarán las vías cognitivistas y constructivistas. Tiene como objeto desarrollar la condición humana y prepararlo para la comprensión, para lo cual el accionar educativo se orienta a la formación de ciudadanos que practiquen valores que les permitan interactuar en la sociedad con respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad, aplicando los principios del Buen Vivir.

Según el Ministerio de Educación, el proceso de construcción del conocimiento, se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos.

El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiante a alcanzar los logros de desempeño que propone el perfil de salida de la educación básica y del nuevo bachillerato.

Esto implica ser capaz de observar, analizar, comparar, ordenar, entamar y graficar las ideas esenciales y secundarias interrelacionadas, buscando aspectos comunes, relaciones lógicas y generalizaciones.

También involucra procesos de reflexión, valoración, criticidad y argumentación acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio; así como el indagar y producir soluciones novedosas y diversas a los problemas, desde los diferentes niveles de pensamiento.

El Ministerio de educación, busca el desarrollo de destrezas con criterios de desempeño, donde el saber hacer se complementa con el nivel de complejidad con el que se debe realizar la destreza o acción, constituyéndose en el referente principal para la planificación de las clases y las actividades de aprendizaje.

Por lo expuesto, la práctica docente de los maestros ecuatorianos no va acorde a los planteamiento del Ministerio de educación, es necesario que las instituciones educativas se apropien de los principios pedagógicos señalados por las autoridades educacionales, para que en básica y en bachillerato se los aplique en pos de construir aprendizajes significativos en los estudiantes, se les brinden espacios de participación y reflexión, indispensables para la aplicación de la pedagogía crítica.

La pieza clave en todo proceso educativo es el profesorado, si no existe un cambio de actitud de parte del docente y en su manera de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, ningún cambio será posible, pues su práctica pedagógica se estará basando más en sus ideas y experiencias personales previas sobre el aprendizaje y no fundamentadas en el conocimiento de numerosas investigaciones que nos llevan a establecer que el aprendizaje es un proceso que requiere la mayor actividad por parte del estudiante. Si el docente no interioriza la necesidad de cambio en su práctica pedagógica, cambio que se refleje en su forma de impartir los aprendizajes en el aula, ninguna reforma educativa será posible.

Luego del análisis y discusión de los resultados se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- El modelo pedagógico que más preponderancia tiene en la práctica docente en los centros educativos investigados es el modelo tradicional, por cuanto los docentes no toman en cuenta los conocimientos previos e los alumnos, el maestro no entra en diálogo con los estudiantes, no genera interés ni logra conexión con el tema, no propicia el diálogo ni argumentos por parte del estudiante; los maestros se dedican a profundizar los contenidos conceptuales en clase, más no los procedimentales; el profesor realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo la asimilación de los contenidos a nivel reproductivo más no productivo.

En clase, tanto en básica como en bachillerato no se producen contra argumentos, no se contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados, porque no existe interacción maestro-alumno, no se promueve el debate, la discusión y el análisis, tampoco se promueve una comunicación asertiva, el ambiente de clase, sobre todo en bachillerato no es distendido. Los docentes de básica y de bachillerato no consideran las opiniones de los estudiantes al decidir situaciones de aula. Al finalizar la clase no se realiza una síntesis donde se tome en cuenta los aportes del profesor y del alumno. En básica y en bachillerato no se produce la transferencia de del aprendizaje, muy poco se relaciona el tema con experiencias del entorno socio cultural y educativo, la mayoría de docentes no seleccionan técnicas pertinentes para desarrollar el tema de clase. Los estudiantes consideran que la forma de dar la clase el docente es memorística y la consideran apropiada para aprender, sin embargo, solicitan que las clases sean menos aburridas, más divertidas, menos dictado, más prácticas y menos teóricas.

Al utilizar el modelo tradicional, la estrategia de enseñanza más usada por los docentes, es la exposición oral sobre el tema o clase magistral, propia de este modelo, los materiales básicos de la clase (pizarrón, marcadores, textos y cuadernos) son los más utilizados por el profesor, en las clases no existe construcción del conocimiento, los procesos más usados son pasivos, basados en el discurso del profesor. Las actividades que realizan los estudiantes de básica y de bachillerato son: atender al maestro y copiar resúmenes, las formas utilizadas para mejorar la comprensión en clase son la repetición de contenidos y hacer más ejercicios. Al finalizar la clase los docentes de básica y de bachillerato no evalúan los conocimientos.

- Para identificar los lineamientos teórico–conceptuales sobre los cuales los maestros basan su práctica docente y su relación con la comunidad, se indagó sobre el PEI de las instituciones, estableciendo que los docentes y estudiantes de básica desconocen el Plan Estratégico Institucional de su institución, por lo tanto desconocen el modelo pedagógico institucional. En bachillerato si lo conocen. En el PEI de las instituciones investigadas consta el modelo constructivista como

directriz del proceso pedagógico, modelo que no es llevado a la práctica, quedando tan solo en un enunciado teórico.

La capacitación y actividad pedagógica de los docentes de básica no se encamina a los objetivos pedagógicos curriculares del centro, porque los desconocen. La mayor parte de los docentes de básica consideran que no participan en la planificación curricular de su institución. En bachillerato consideran que si conocen los objetivos pedagógicos y que participan en la planificación curricular del centro educativo.

La autoridad de educación básica no se preocupa de la capacitación de los docentes, porque considera que es un aspecto del que debe preocuparse cada uno de los maestros, situación que no sucede en bachillerato, donde si se prioriza este aspecto. Además, los docentes de básica y bachillerato se capacitan por cuenta propia fuera del centro educativo, de forma permanente.

Los estudiantes de básica y de bachillerato consideran que sus maestros preparan las clases con anticipación, planificación que es realizada por cada uno de los docentes, sin embargo, tanto en básica como en bachillerato, no poseen una base específica que oriente dicha planificación.

Los componentes afectivos, activos y académicos son los que intervienen en la relación maestro-alumno. Los estudiantes de básica consideran que los profesores no deben intervenir en problemas familiares, en cambio para los estudiantes de bachillerato los maestros si deben intervenir en problemas familiares.

Los maestros de básica y de bachillerato no solamente se dedican a la asignatura, sino que también conversan con sus estudiantes. A los estudiantes de básica y de bachillerato les gustan las actitudes del docente y su preocupación por ellos, consideran que el maestro es quien dialoga y le ayuda en sus problemas en la escuela ya que confían en él. Consideran que el diálogo es el mejor mecanismo para solucionar problemas de conducta.

En bachillerato se comunican cada mes con los padres o representantes y cuando tienen problemas académicos. En educación básica los docentes se comunican

con los padres de familia o representantes cuando se presentan problemas académicos y sobre todo en las reuniones trimestrales de entrega de reportes.

- Los datos obtenidos en la investigación nos permitieron relacionar el currículo formalmente establecido, para básica y bachillerato, propuesto por el Ministerio de Educación y el modelo pedagógico de práctica docente, determinado que el modelo tradicional aplicado por los docentes difiere sustancialmente del modelo propuesto por el ministerio de educación, el mismo que se basa en la pedagogía crítica, con base en modelos cognitivos: constructivistas y significativos del aprendizaje.

El Ministerio de educación no prioriza los contenidos conceptuales, sino los procedimentales, mediante las destrezas con criterios de desempeño, relacionadas al saber hacer sumado al nivel de complejidad con el que se debe realizar la acción.

En el modelo tradicional practicado por los docentes investigados, el alumno es un ente pasivo, receptor de información, descontextualizada y carente de significado. El docente es quien transmite la información, haciendo uso de la lección magistral; no aplica métodos participativos de aprendizaje, que ayuden al estudiante a alcanzar los logros de desempeño, mediante la observación, al análisis, las comparaciones, las reflexiones o argumentaciones acerca de conceptos, hechos y procesos de estudio.

Incluso, el Ministerio de Educación propone llegar a la metacognición, como una estrategia que permita aprender algo, procesar ideas, conocer e identificar el estilo de aprendizaje con el cual nos permitimos aprender algo; aspecto que se conseguiría con procesos como: comprender textos, ordenar ideas, comparar, resumir, elaboración de mapas de información interpretada, experimentación. Argumentación, debates, investigar y resolver problemas, proponer nuevas alternativas, etc. Propuesta imposible de ejecutar si el docente practica la pedagogía tradicional en el aula de clase.

Propuesta:

1. TEMA

“EL PLAN DE CLASE: UNA ESTRATEGIA PARA LOGRAR EFICACIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN BÁSICA Y BACHILLERATO, EN LAS INSTITUCIONES “PEDRO LUIS CALERO” Y “FERNANDO ORTIZ CRESPO” DE LA PARROQUIA DE ZÁMBIZA, CANTÓN QUITO, PROVINCIA DE PICHINCHA, AÑO LECTIVO 2011-2012“

2. INTRODUCCIÓN

Todo docente conoce la importancia de la planificación en su tarea profesional. No obstante, en lo cotidiano, esta actividad sigue siendo para muchos un requisito burocrático, un requisito que se debe cumplir independientemente de lo que ocurra en la realidad, como si el docente fuese un técnico o un administrador más.

Esta mentalidad es la que debe cambiar, el docente no es un técnico, sino un docente estratégico, reflexivo, investigador de su propia acción, tomador de decisiones, que conoce y tiene en cuenta el contexto en el cual se desempeña, la planificación entonces deja de ser un requisito burocrático para pasar a ser una herramienta útil de trabajo que orienta y se anticipa la tarea de aula.

Planificar el plan de clase ayuda al docente a orientar su tarea, a trazar un recorrido, provee un marco de diseño flexible, progresivo, abierto; no es la copia de otros documentos, de otras planificaciones, sino que es un diseño pensado, reflexionado, que permite desplegar la creatividad del docente en función del aprendizaje de un grupo concreto con características particulares, el plan de clase viene a ser la carta de presentación profesional del maestro, en la cual plasma su intencionalidad y en la cual subyace una concepción pedagógica didáctica que se manifiesta en el diseño, en la formulación de los objetivos, en la selección de estrategias y actividades, en los instrumentos y criterios de evaluación; todo lo planificado para su clase evidenciará su propia tarea y la de sus alumnos.

De nuestra investigación se desprende que muchos docentes planifican su clase de manera informal, no poseen una base de planificación de clase a seguir, por lo que se da prioridad a la revisión de contenidos y no a la planificación de estrategias de aprendizaje.

Al estar la práctica pedagógica institucional enmarcada en el modelo tradicional, no se consideran los conocimientos previos del estudiante, el docente es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje y el alumno el receptor pasivo de contenidos. El maestro no utiliza técnicas activas que lleve al estudiante a ser protagonista de su propio aprendizaje; no se evalúa el desempeño del estudiante en cada clase, por lo que no es considerada la evaluación como un proceso sino, tan solo como un resultado necesario para la promoción escolar de los estudiantes.

De ahí la necesidad de nuestra propuesta, donde la planeación del plan de clase se considere como una estrategia eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que permita poco a poco desterrar de la práctica pedagógica tradicional y enrumbarnos hacia modelos cognitivos y críticos de aprendizaje.

Esta propuesta es aplicable en básica y en bachillerato, dirigida especialmente a las instituciones “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo” de la parroquia de Zámiza, cantón Quito, provincia de Pichincha; sin embargo de lo cual podría ser de fácil aplicación en todas las instituciones educativas a nivel nacional.

Nos hemos propuesto como objetivos específicos el establecer la estructura del plan de clase por destrezas con criterios de desempeño para básica y bachillerato, así como la importancia de cada uno de sus componentes, para que cada maestro reflexione sobre ello y analice lo que sucedería si no ejecuta uno de los pasos o no los realiza.

El elaborar una matriz del plan de clase que sirva de guía para todos los docentes de básica y de bachillerato, facilitaría el proceso de planeación de su clase, de ahí la importancia de su realización.

Y finalmente al capacitar a los docentes de básica y de bachillerato, en la aplicación del plan de clase por destrezas con criterios de desempeño, permitirá ir puliendo posibles errores, ir aprendiendo de sus compañeros docentes y estableciendo las mejores estrategias y actividades metodológicas a ser aplicadas en clase.

Solamente cuando el docente diseñe sus clases como lo haría un arquitecto con una casa o como un compositor cuando piensa en la melodía, en el ritmo o en los instrumentos necesarios para que todos puedan disfrutar su música, construiría sus clases, orientadas a que, a su vez, sus alumnos construyan sus aprendizajes; incorporando a sus clases lo que sus alumnos saben y viven fuera del aula, decodificando críticamente las potencialidades de cada material que utilizaría, de esta manera, desempeñaría un rol profesional tan protagónico como apasionante porque ha decidido liderar su clase; es decir planificarla.

Realizar un plan de clase, permite desplegar todo el profesionalismo del docente y su creatividad, pensar en cómo generar aprendizajes en sus alumnos, las clases resultarán muy interesantes para los estudiantes, quienes se sentirán motivados y no se les escuchará decir que están aburridos. Es entonces cuando la planificación de la clase pasa a ser una acción necesaria y agradable, que permita desterrar el tradicionalismo y emprender por una verdadera educación significativa, constructiva y crítica.

3. JUSTIFICACIÓN

El hombre por naturaleza tiende a proyectar su vida hacia el futuro, una de sus características es precisamente esta, la capacidad de pensar, planificar, soñar con actividades, ideas, proyectos a corto, mediano y largo plazo. Desde actividades muy simples como el que planea ir al estadio a ver el juego de su equipo favorito o la señora que planea la comida para toda su familia, hasta proyectos que abarquen niveles institucionales o nacionales. Todos de alguna forma u otra vivimos planificando acciones futuras. Al hacerlo tomamos en cuenta consciente o inconscientemente determinadas interrogantes como: ¿qué voy hacer?; ¿con qué recursos cuento para hacerlo y cuáles necesito?; ¿para qué?; ¿con quién?, ¿cómo? o ¿en qué plazos?

En todos los casos es necesario realizar un diagnóstico, un análisis de los datos, luego tomar decisiones y proceder a la acción a fin de obtener los recursos deseados. Es decir se prevén instancias, recursos, situaciones, se organizan, se distribuyen, se analizan posibilidades en función de la realidad. Pero si se adentra más en su concepto, aparece la

idea de fijar cursos de acción con el propósito de alcanzar determinadas metas, es anticiparnos a la práctica.

Si esta acción de planificar sucede en el ámbito cotidiano cuánto más debe suceder en el ámbito educativo. Es una exigencia que se la debe imponer el maestro día a día, lo que denota una actitud de responsabilidad y respeto para quien la realiza y para quienes la reciben.

Planificar sus clases debe ser concebido no como una tarea burocrática, sino como una reflexión sobre la práctica en el aula, donde se tomen decisiones y se planteen interrogantes que permitan facilitar que los estudiantes adquieran aprendizajes significativos, construidos a partir de su propia experiencia.

Al ser el plan de clase, un esquema guía que permita reflexionar sobre la práctica como docente, requiere una tarea de dedicación y esmero que lo llevará a un constante actualización y enriquecimiento profesional; les permitirá abordar con mayor confianza los imprevistos que se le presenten, así como también se verá en la obligación de buscar y seleccionar distintos tipos de estrategias, recursos y materiales necesarios y enriquecedores para su tarea en el aula.

Mediante la implementación de nuestra propuesta, pretendemos reducir la improvisación en el aula, que el maestro no solamente planifique los contenidos, sino que fundamentalmente planifique las estrategias y actividades que permitan conducir a los estudiantes hacia la construcción de aprendizajes que tengan significado para ellos, donde el estudiante sea el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.

Es una propuesta, en primera instancia, planificada para las dos instituciones de básica y de bachillerato sujeto de nuestra investigación, sin embargo de lo cual, es de fácil aplicación en todas las instituciones que deseen implementarlo, incluso a escala nacional; pues consideramos que la improvisación y la falta de un plan de clase debidamente planificado, es un problema que no solamente afecta a las instituciones investigadas, sino que es una problemática nacional del magisterio ecuatoriano, tanto en básica como en bachillerato, afirmación que se desprende de la investigación de campo y por tener una amplia experiencia como docente en instituciones de diferentes provincias, donde, en

conversaciones informales con docentes y estudiantes, nos hemos podido dar cuenta de esta triste realidad.

“Los docentes no planifican fallar, pero fallan por no planificar” (cita anónima), realidad que debemos cambiar.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo general

- Implementar el plan clase por destrezas con criterios de desempeño, como estrategia que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje en básica y bachillerato, en las instituciones “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo” de la parroquia de Zámbriza.

4.2. Objetivos específicos

- Elaborar una guía sobre la estructura del plan de clase por destrezas con criterios de desempeño para básica y bachillerato, donde se detalle la importancia de cada uno de sus componentes.
- Diseñar una matriz del plan de clase que oriente y facilite la planificación de las clases para los docentes de básica y de bachillerato.
- Capacitar a los docentes de básica y de bachillerato, en la planificación del plan de clase por destrezas con criterios de desempeño.

5. METODOLOGÍA

La propuesta se aplicará en dos instituciones: “Pedro Luis Calero” y “Fernando Ortiz Crespo” de la parroquia de Zámbriza, perteneciente al cantón Quito, provincia de Pichincha.

El centro educativo “Pedro Luis Calero” cuenta con una planta docente de 21 profesores, en su mayoría de planta, tan solo 7 son a contrato. En el Colegio “Fernando Ortiz Crespo” el número de docentes es de 17, todos a contrato.

El método Analítico-Sintético nos permitió analizar y sintetizar la información recogida de las diferentes fuentes bibliográficas referenciadas, para fundamentar nuestra propuesta y

en la elaboración de la guía de planificación del plan de clase; así como también, en el diseño de la matriz.

Se utilizará una metodología crítico-reflexiva sobre la planificación docente, fundamentalmente sobre la planificación de clase o lección, a fin de llevar a los docentes a establecer la importancia de planificar sus clases y las razones por la que debemos seguir una secuencia establecida que permita a los estudiantes llegar al aprendizaje.

También se utilizará una metodología descriptiva y explicativa de las partes que estructura un plan de clase, donde se describirán sus componentes y se explicará la importancia que cada una de esas partes tiene en el proceso de una clase, clase donde se aplique la pedagogía crítica, basada en el aprendizaje significativo y en el constructivismo.

Las técnicas empleadas para el acopio bibliográfico establecido en el marco teórico, base para la elaboración de la guía, fue la investigación documental. Para el desarrollo del taller se utilizarán técnicas activas, combinando las técnicas individuales y grupales, donde se analice y evalúe la guía y la matriz del plan de clase, se elaboren planes de clase en forma individual y luego se analice en forma grupal, para establecer posibles falla en los mismos.

Partiremos siempre de las experiencias que los maestros poseen; se responderán interrogantes, se establecerán conclusiones y modelos de plan de clase que puedan servir de guía para futuras planificaciones y aplicaciones en el aula.

Entre los recursos a emplearse en la presente propuesta están: profesionales docentes, alumnado, autoridades y facilitador que corresponde al recurso humano; los materiales como bibliografía, diapositivas, impresos, etc., y los económicos que solventarán cualquier tipo de gasto mínimo necesario en el desarrollo de la propuesta.

6. SUSTENTO TEÓRICO.

6.1. Planificación de clase.

Planificación significa para García-Arranz (2011: 110):

“someter a un plan estudiado cierta actividad o proceso. Ordenar las acciones necesarias para realizar un proyecto o llevar a cabo un plan”

La planificación es un proceso mental, didáctico y constante que le permite al docente de básica y de bachillerato, organizar situaciones de aprendizaje, seleccionadas por él mismo y que desarrollará durante la clase

Anderson-Bowman (1972: 319) definen a la planificación docente como:

“un proceso de elaboración y preparación de una serie de decisiones para la actuación en el futuro”.

Algunos pedagogos consideran a la planificación como un proceso estratégico, dinámico, sistemático, flexible y participativo que permite a todo educador, informar su deseo de hacer su tarea diaria de aula, un quehacer organizado y científico, mediante el cual puede anticipar sucesos y prever resultados.

Una buena enseñanza no se produce por accidente: debe ser planificada inteligentemente, vinculando el currículum a las especificidades del grupo con el que va a trabajar, estableciendo metas claras y posibilitando la organización de lecciones eficaces.

“Hablar de planificación didáctica es hablar de un docente (o a veces un grupo de docentes) que se pone a ordenar su pensamiento para decidir qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, cómo se desarrollaran las tareas, tomando en cuenta los recursos institucionales y situaciones disponibles” (Kaplan editora, 1999: 51)

La planificación concede al docente la base para la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, le proporciona una visión anticipada de lo que va hacer y cómo lo va a realizar. Esta visión le asegura de que lo que realiza es adecuado, funciona y produce aprendizajes significativos en los estudiantes. Además le otorga claridad en la secuencia que pondrá en práctica, en lo que desea que los estudiantes logren y en los desempeños que deberán demostrar después del aprendizaje.

Al respecto Andrew Johnson (2003: 23) nos dice:

“Las planificaciones de clases eficaces enriquecen el aprendizaje porque aumentan el tiempo de dedicación a la tarea y ayudan a los alumnos a percibir la estructura de la información nueva para que puedan asimilarla con mayor facilidad”

La planificación también permite dilucidar, durante la clase, qué parte del proceso o qué actividades no funcionan, ya sea porque algunos estudiantes no logran aprendizajes significativos o porque no apuntan a los propósitos trazados. Igualmente le sirve para comprender cuándo la evaluación que realiza no valora lo que se desea apreciar. Finalmente, le permite descubrir dónde radican las dificultades que presentan algunos estudiantes.

Cuando se planifica, se asegura el uso efectivo del tiempo y se prioriza la tarea pedagógica por encima de actividades administrativas que interrumpen el proceso y dispersan el trabajo escolar. Además, se pone especial énfasis en una serie de rutinas pedagógicas necesarias para desarrollar permanentemente aprendizajes que el docente desea lograr y agilizar en sus educandos.

“Otro punto importante de la planificación didáctica es la preparación del ambiente de aprendizaje que permita que los docentes diseñen situaciones en que las interacciones de los estudiantes surjan espontáneamente y el aprendizaje colaborativo pueda darse de mejor manera. Así mismo, se establece que una buena planificación:

- *Evita la improvisación y reduce la incertidumbre (de esta manera docentes y estudiantes saben qué esperar de cada clase).*
- *Unifica criterios a favor de una mayor coherencia en los esfuerzos del trabajo docente dentro de las instituciones.*
- *Garantiza el uso eficiente del tiempo.*
- *Coordina la participación de todos los involucrados dentro del proceso educativo.*
- *Combina diferentes estrategias didácticas centradas en la cotidianidad (actividades grupales, enseñanza de casos, enseñanza basada en problemas, debates, proyectos) para que el estudiante establezca conexiones que le dan sentido a su aprendizaje” (ME, 2010: 167).*

En definitiva, la planificación de clase no es sólo un trámite burocrático que impone la institución, no es una obligación para cumplir con normas institucionales, muy al contrario, es un mecanismo mediante el cual el maestro competente, valora, selecciona y diseña actividades adecuadas para situaciones de aprendizaje concretas.

6.2. Pedagogía crítica

El nuevo documento curricular de la educación general básica, así como de la propuesta para el nuevo bachillerato, se sustentan en diversas concepciones teóricas y metodológicas del quehacer educativo; en especial, se han considerado algunos de los principios de la Pedagogía Crítica, que ubica al estudiante como protagonista principal del aprendizaje, dentro de diferentes estructuras metodológicas, con predominio de las vías cognitivistas y constructivistas.

La pedagogía crítica es una propuesta de [enseñanza](#) que intenta ayudar a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan. En otras palabras, es una teoría y práctica ([praxis](#)) en la que los estudiantes alcanzan una [conciencia crítica](#).

Aubert et al. (2004: 25) dice:

“La pedagogía crítica tiene como objetivo principal combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras” (citado por Aguada-Gil, 2005: 111)

La pedagogía crítica está especialmente preocupada por cambiar las relaciones tradicionales entre estudiantes y profesor, en las que el profesorado era el agente activo, el que sabe, y los estudiantes los receptores pasivos del conocimiento pasivo del profesor. La pedagogía crítica concibe el aula, en cambio, como el lugar en el que se produce conocimiento nuevo, fundamentado en las experiencias de profesor y de alumno, a través de un diálogo significativo.

Lo particularmente relevante de esta pedagogía es la concentración del aula como espacio crítico y analítico vinculado a espacios democratizadores.

La primera vía que predomina en la pedagogía crítica es el cognitivismo, el que está centrado en los procesos de aprendizaje, esto es, en el sujeto que piensa, que está en capacidad de procesar información y dar significado a lo que aprende y cómo aprende.

“El cognitivismo: se designa bajo este nombre un conjunto de concepciones psicológicas cuyo objeto principal es el estudio de los procesos de adquisición de los conocimientos y el tratamiento de la información” (Doron-Parot, 2008:105)

En el proceso enseñanza-aprendizaje es donde la creatividad y reflexión toman relevancia, por lo que el maestro debe tener una preparación científico-técnica adecuada y ser reflexivo-crítico. Se centra en los procesos y en los productos, desterrando el diseño curricular basado en la lógica interna de las ciencias, donde los contenidos son el medio y el fin del aprendizaje, en la creencia de que una mayor información es la garantía de una mayor eficiencia y eficacia en la práctica, hecho que muchos maestros no compartimos.

El cognitivismo trabaja con un currículo contextualizado que incorpora al aprendizaje elementos vivenciales del entorno de gran significación para el sujeto que aprende, ya que favorece el desarrollo de conocimientos funcionales y prácticos.

La segunda vía es el constructivismo, donde el estudiante es el constructor de su propio conocimiento, en base a los conocimientos previos que ya posee. El docente es el mediador del aprendizaje y donde el clima de aula, armónico, afectivo, de confianza, ayuda a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con la adquisición del conocimiento.

“El proceso de construcción del conocimiento en el diseño curricular se orienta al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo, a través del cumplimiento de los objetivos educativos que se evidencian en el planteamiento de habilidades y conocimientos. El currículo propone la ejecución de actividades extraídas de situaciones y problemas de la vida y el empleo de métodos participativos de aprendizaje, para ayudar al estudiantado a alcanzar los logros de desempeño” (ME, 2010: 10)

El aprendizaje es una construcción personal que realiza el ser humano gracias a la ayuda que recibe de otras personas. Una construcción, a través de la cual puede atribuir significado a un determinado objeto de enseñanza, implica también la aportación de la persona que aprende, de su interés y su disponibilidad, de sus conocimientos previos y de su experiencia.

La concepción sobre el aprendizaje que subyace a la pedagogía crítica es constructivista; o, más aún, dialógica, basada en el proceso comunicativo y apoyado en la interacción dialógica entre personas.

La pedagogía crítica favorece la formación en valores, mediante espacios de reflexión y análisis para que el estudiante evalúe las circunstancias y tome decisiones convenientes y

correctas. Los valores no pueden ser impuestos o memorizados, sino, experimentados, debatidos e interiorizados.

6.3. Plan de clase

6.3.1. Definición

El programa curricular institucional, la planificación anual y la de unidad didáctica, constituyen el nexo entre la teoría y la práctica. Desarrollar un plan de lección o de clase, es desarrollar esa práctica, es la fase en la que se fusiona la planificación y la acción.

Es el instrumento curricular que el profesor considera en la planificación de aula, con el fin de realizar eficientemente el proceso de aprendizaje del alumno, en un periodo de clase y sobre un contenido específico.

Imideo Nérici (1973: 130) señala que el plan de clase es:

“Un determinado período de tiempo vivido entre el profesor y el alumno y en cuyo transcurso aquél orienta las actividades de éste procurando hacer que alcance ciertos objetivos predeterminados”.

Para este autor, el plan de clase llega a ser una situación témporo-espacial intensamente vivida por el maestro y los alumnos, en razón de una meta educativa determinada.

Salgueiro (1985:108) la define como:

“Un esquema de aprendizaje o proyecto de actividades convenientemente estructuradas y distribuidas que deben desarrollarse en determinado tiempo y en función de los objetivos previstos”.

Entonces el plan de lección es la previsión de medios y recursos para la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje; constituyéndose en una estructura lógica presente en el pensamiento de todo docente a la hora de orientar la construcción o elaboración del conocimiento.

6.3.2. Estructura

Se ha tomado la estructura planteada por diversas universidades como la Universidad Técnica Particular de Loja, Universidad Central del Ecuador, Técnica de Ambato, entre otras; planificación a la que se le ha realizado ligeros cambios, a fin de que se ajuste a lo

propuesto por el Ministerio de Educación en la Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica 2010 y en la propuesta para el nuevo bachillerato.

Por lo expuesto, el plan de clase debe estar estructurado por las siguientes partes, de cada una de las cuales determinaremos su importancia:

6.3.2.1. Datos informativos

Constituyen elementos de referencia que nos permiten conocer aspectos generales del establecimiento, del profesor, de la signatura, del bloque didáctico y del tema de estudio.

6.3.2.2. Objetivos

Los objetivos determinan el propósito, la finalidad a la que se busca llegar con las actividades propuestas en el plan de clase. Son enunciados claros y precisos de lo que se ha previsto que el educando aprenda a corto, mediano o largo plazo. Representan las intenciones educativas de un plan de enseñanza.

“Los objetivos, serían metas concretas, conductas del alumno que, en la medida en que se van adquiriendo, acercan a la consecución del fin. Son pasos intermedios que permiten hacer realidad las metas o fines”
(Corrales, 2004: 292)

Los objetivos comprenden las experiencias que los educandos deben adquirir en todas las actividades de aprendizaje realizadas por ellos y ofrecidas por el docente, es decir que, influyen en la selección de contenidos, estrategias metodológicas y recursos, y en la evaluación de los aprendizajes.

Luiz A. de Mattos (1974: 44), en su texto Compendio de Didáctica General nos explica que:

“Los objetivos especifican, en términos generales, las metas más particulares e inmediatas, de alcance directo, del trabajo del profesor en el aula. Son las pequeñas, pero fundamentales, unidades de aprendizaje que paulatinamente, día a día, mes a mes y año tras año, van conquistando los alumnos bajo la orientación segura del maestro”.

Entonces, los objetivos reflejan lo que el educando será capaz de demostrar como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje en una determinada clase o período.

Son elementos muy importantes en el plan de lección, especifican qué debe saber o hacer un estudiante como resultado de la lección; condiciones bajo las cuales se llevará a cabo el desempeño y criterios para juzgar el desempeño de la destreza o conocimiento.

Al redactarlos estos objetivos debemos tener presente que reúnan las tres características fundamentales: ser claro, observable, evaluable y alcanzable.

Que el objetivo sea claro significa, indicar en forma concreta lo que esperamos que realice el alumno.

El objetivo es observable, cuando se puede apreciar lo que ejecuta o demuestra el alumno.

Es evaluable cuando el objetivo permita una apreciación de calidad y cantidad.

Es alcanzable cuando el objetivo corresponde a las capacidades de los estudiantes y a las posibilidades del ambiente en que se ha de implementar.

Además, los objetivos deberán ser operativos, los mismos que son de carácter más concreto y particular, identifican, definen o describen el acto observable que permitirá determinar si el alumno ha adquirido un aprendizaje.

José Bernardo Carrasco (2004: 159) en su libro Una Didáctica para Hoy nos dice:

“El objetivo operativo, pues, describirá qué conducta o habilidad habrá de observarse en el alumno como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Entonces, cada objetivo operacional es una pequeña tarea con terminación definida, fácilmente comprobable, de tal manera que, incluso cada alumno pueda comprobar si lo ha conseguido o no.

“expresan metas concretas, graduales e inmediatas, mediante patrones de conducta que se pueden observar y evaluar, y que los convierte en la base para la evaluación del aprendizaje. Dichas conductas pueden ser psicomotrices, cognitivas o afectivas” (Calvo, 2006: 35)

Esta definición permite comprender que al establecer el objetivo operativo, el maestro determina con anticipación los criterios a evaluar, sean estos psicomotrices, cognitivos o afectivos.

Todo objetivo operativo consta de tres elementos: la operatividad, las condiciones y el criterio evaluador.

La operatividad se refiere a una conducta observable, en la medida en que todo aprendizaje lo es. Son operativos los verbos que indiquen acciones específicas y concretas y de interpretación unívoca, y que no sean vagos, generales o de interpretación equívoca, como ocurre con términos como el saber, conocer, comprender o entender.

“Esto no quiere decir que otras conductas no observables tales como comprender, memorizar, no deban ser conseguidas a través de la formación, sino que es preciso que estas conductas se apliquen, se utilicen, y esto se produce mediante acciones o conductas observables” (Corrales: 303)

Las condiciones se refieren a las circunstancias en las cuales ha de realizarse el acto observable o resultado. Constituyen los complementos circunstanciales del objetivo.

“Los objetivos operativos deben describir las condiciones bajo las cuales el alumno realizará la conducta final, sobre todo si la existencia o no de esas condiciones afecta a la conducta final” (Corrales: 303)

El criterio evaluador indica el nivel que ha de alcanzar el alumno, cumplido el cual ha de considerarse cubierto suficientemente el objetivo.

“Se entiende por criterio de evaluación el tipo de actuación o nivel de realización que indique un mínimo aceptable de perfección en términos medibles” (Corrales: 304)

Es decir, cada objetivo debe llevar establecido un criterio con el que posteriormente se pueda evaluar si la conducta se ha conseguido o no y en qué medida.

Lo importante, no es la perfección técnica con que se logren redactar los objetivos, sino que al redactarlos se logre que la intencionalidad formativa quede absolutamente clara cualquiera que sea el docente que lea el objetivo o que vaya a trabajar con él.

6.3.2.3. Destrezas con criterios de desempeño

Las destrezas son criterios que norman sobre lo que debe saber hacer el estudiante con el conocimiento teórico y en qué grado de profundidad. El Ministerio de Educación (2010: 11) las define como:

“la expresión del “saber hacer” en los estudiantes, que caracteriza el dominio de la acción”.

Ese saber hacer, se refiere a las capacidades de las personas para desenvolverse y resolver problemas en forma autónoma. Dicho de otra manera es un saber, pensar, actuar y hacer.

“capacidad tanto innata como adquirida que establece la base y la capacidad para abordar nuevos aprendizajes de mayor y progresiva complejidad” (Díaz, 1999: 59).

De acuerdo a lo expresado por Díaz, el desarrollo de las destrezas en clase, permitirán al individuo establecer nuevas destrezas a partir de las que ya domina o consolidar habilidades que le permitan progresar hacia una mayor complejidad y especificidad, por lo que el maestro debe proponer actividades en clase que permitan al alumno avanzar cuantitativamente y cualitativamente en el desarrollo de destrezas.

Las destrezas son estructuras psicológicas del pensamiento que permiten asimilar, conservar, utilizar y exponer conocimientos. Se desarrollan a través de la ejercitación de acciones mentales para, luego convertirse en modos de actuación que solucionan tareas teóricas y prácticas.

El sistema de conocimientos y habilidades adquiere una dimensión didáctica en los contenidos de la enseñanza-aprendizaje. Su asimilación exige una dirección pedagógica.

“La destreza puede ser adquirida por medio del aprendizaje o innata en el propio individuo” (Díaz, 1999: 52).

Las habilidades responden a las siguientes condiciones: edad, características personales, tipo de materia, clase de conocimiento (fáctico, abstracto o práctico), tipo de materiales disponibles, exigencias socioculturales y curriculares.

Según la Reforma Curricular (MEC, 1996: 87), la destreza:

“es un saber hacer, es una capacidad que la persona puede aplicar o utilizar de manera autónoma, cuando la situación lo requiere”.

Las destrezas se potencian en la enseñanza formal y se perfeccionan a lo largo de la vida. Es una capacidad que se usa de manera autónoma.

El Ministerio de Educación ha añadido los “criterios de desempeño” para orientar y precisar el nivel de complejidad en el que se debe realizar la acción, según condicionantes de rigor científico-cultural, espaciales, temporales, de motricidad, entre otros.

“Los criterios de desempeño se refieren a criterios que norman lo que debe saber hacer el estudiante con el conocimiento teórico y en qué grado de profundidad” (Lasso, 2010: 29).

Los criterios de desempeño se refieren a los aspectos esenciales de las destrezas, expresan las características de los resultados significativamente relacionados con el logro descrito en el dominio de la acción.

En la Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación Básica:

“Las destrezas con los criterios de desempeño expresan el saber hacer, con una o más acciones que deben desarrollar los estudiantes, estableciendo relaciones con un determinado conocimiento teórico y con diferentes niveles de complejidad de los criterios de desempeño” (ME, 2010: 11)

Por lo tanto, las destrezas tienen la finalidad de que el alumno domine, comprenda y aplique el conocimiento en situaciones y problemas cotidianos, mediante métodos lógicos y didácticos y técnicas participativas, para lograr en los estudiantes aprendizajes esperados.

Las destrezas se expresan respondiendo a las siguientes interrogantes:

- ¿Qué debe saber hacer? Destreza
- ¿Qué debe saber? Conocimiento
- ¿Con qué grado de complejidad? Profundidad

Las destrezas con criterios de desempeño constituyen el referente principal para que los docentes elaboren la planificación microcurricular de sus clases y las tareas de aprendizaje. Sobre la base de su desarrollo y de su sistematización, se aplicarán de forma progresiva y secuenciada los conocimientos conceptuales e ideas teóricas, con diversos niveles de complejidad e integración.

6.3.2.4. Actitudes y compromisos

Consisten en la interiorización de los valores para actuar de acuerdo a las normas sociales, culturales e ideológicas de la sociedad en general. Están relacionados con los ejes transversales de la reforma curricular.

“Los ejes transversales-entendidos como un conjunto de ámbitos de reflexión sobre los que construir el desarrollo del conocimiento” (Palos, 2000: 38)

Por lo tanto, los ejes transversales son contenidos educativos valiosos, que ayudan a consolidar los valores que caracterizan a cada organización, grupo humano y sociedad.

En la constitución aprobada en el 2008, consta el principio del Sumak Kawsay, como lo expresa Alberto Acosta:

“se aprobó una constitución de avanzada, cuyo eje es el concepto del buen vivir o sumak kawsay, a partir del cual se constitucionalizaron los Derechos de la Naturaleza” (Acosta, 2009: 96)

En esta perspectiva del buen vivir la tierra y el agua son “vivas y sagradas” debiendo ser preservadas y distribuidas con responsabilidad para que no se contaminen.

De acuerdo a la Actualización y Fortalecimiento Curricular, el Buen vivir es el principio rector de la transversalidad en el currículo, es un principio constitucional basado en el Sumak Kawsay (buena vida), una concepción ancestral de los pueblos originarios de los Andes. Como tal, el Buen vivir está presente en la educación ecuatoriana como principio rector del sistema educativo, y también como hilo conductor de los ejes transversales que forman parte de la formación en valores.

En otras palabras, el Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos. Por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir, una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa con la naturaleza.

Los ejes transversales constituyen grandes temáticas que deben ser atendidas en toda la proyección curricular, con actividades concretas integradas al desarrollo de las destrezas con criterios de desempeño de cada área de estudio.

Según el Ministerio de Educación, los ejes transversales, abarcan temáticas como: Interculturalidad, formación de una ciudadanía democrática, protección del medio ambiente, cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes y educación sexual en los jóvenes.

La atención a estas temáticas será planificada y ejecutada por los docentes al desarrollar sus clases y las diversas tareas de aprendizaje, con el apoyo de actividades extraescolares de proyección institucional.

En conclusión, en el plan de clase el docente debe precisar qué actitudes debe llevar a la práctica el estudiante, que permitan evidenciar la aplicación y logro de los ejes transversales, es decir, que evidencien el compromiso del estudiante con el buen vivir.

6.3.2.5. Estrategias metodológicas

En el plan de lección, las estrategias metodológicas se refieren a los métodos, técnicas didácticas utilizadas por el profesor en el desarrollo de la clase para lograr una enseñanza activa, eficaz y así conseguir un aprendizaje significativo y funcional en nuestros educandos. Se especificará en que parte o contenido se lo aplicará y como se lo aplicará.

El docente debe tener siempre presente que en la pedagogía crítica, el aprendizaje debe ser significativo y activo, basado en la interacción y la investigación; por lo tanto, el método socrático, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos de aula, los debates, los dilemas éticos, los análisis de casos y otros, forman parte de la metodología necesaria para desarrollar estándares, habilidades y características del pensamiento crítico.

6.3.2.6. Procesos metodológicos

Son los diferentes momentos, actividades o acciones concretas y secuenciadas que organiza el maestro para que trabaje el alumno y éste aprende haciendo.

En el proceso de clase se ejecuta las siguientes actividades:

1) Actividades previas:

Son actividades que se cumplen al iniciar cada periodo de clase, cuya finalidad es predisponer el estado de ánimo del alumno para la elaboración del nuevo conocimiento. Es también, realizar un diagnóstico del grado de experiencias, actitudes y habilidades que posee el alumno en torno al tema de estudio. Se cumplen en a través de las siguientes instancias:

a) Prerrequisitos:

Son los conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para abordar el nuevo aprendizaje. Los prerrequisitos son de tipo cognitivo, procedimental y actitudinal.

“Esta técnica desarrollada por Gagné (1975, 1985), se basa en lo que él llama “jerarquías de aprendizaje”, lo que significa que para que los estudiantes puedan aprender algo correctamente, tienen que haber adquirido una habilidades previas o prerrequisitos que posibilitan el aprendizaje de habilidades más complejas” (Dómenech, 1999:76)

Por lo tanto, antes de planificar una secuencia de aprendizaje una de las primeras actuaciones del profesor consistirá en averiguar cuáles son estos prerrequisitos.

Para cada uno de los saberes (cognitivo, procedimental y actitudinal) que se vaya a abordar, el estudiante necesita prerrequisitos de los tres tipos.

Los prerrequisitos le sirven al docente para hacer más fácil su enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, pues cada tema está montado sobre una base anterior. Si el profesor garantiza todo lo que los alumnos deben saber para aprender de manera lógica y como consecuencia de lo que ya saben, su acto de enseñanza es como subir el segundo peldaño, luego de haber subido el primero.

Comenzar las clases proporcionando los cimientos que los estudiantes deben aprender es una labor demasiado larga y dispendiosa; por lo que simplemente con un diagnóstico de los prerrequisitos o con recordar lo ya aprendido, basta para que pueda seguir adelante con su programa.

Es decir, que el docente no tiene que abordar otra vez los contenidos, sino que con un pequeño repaso, ya puede explicar el nuevo conocimiento y habilidades.

Sirven al estudiante para aprender los contenidos de una manera lógica, de esta manera aprende primero lo que luego serán las bases de nuevos aprendizajes. Esto enseña al estudiante a utilizar los aprendizajes que ya posee para entender los nuevos conocimientos y a relacionarlos con los nuevos, aplicando lo que ya sabe.

El estudiante comprende así cuál es la lógica del aprendizaje. Por eso, cuando un conocimiento o una habilidad se presentan como muy difíciles, debe buscar las bases o fundamentos que le hace falta, entonces adquirirlos para que su zona de desarrollo actual le permita alcanzar la zona de desarrollo próximo.

Para plantear los prerrequisitos, el docente primero reflexiona sobre los procesos mentales que el estudiante va a realizar durante el aprendizaje, luego hace un listado de prerrequisitos para después seleccionar los contenidos cognitivos, destrezas y actitudes indispensables e inmediatas para el nuevo aprendizaje.

Para evaluar prerrequisitos, es necesaria una evaluación corta, solamente de los prerrequisitos seleccionados, si la mayoría la resuelve satisfactoriamente, entonces el docente tiene los prerrequisitos. Con aquellos estudiantes que no los entiendan de forma clara, completa y precisa, debe realizar una nivelación, que los ponga en las mismas circunstancias que los demás y poder comenzar el trabajo con los nuevos conocimientos.

“Cuando la diagnosis revela que sólo son unos pocos los que no han adquirido alguno de los prerrequisitos de aprendizaje, se deben programar actividades específicas para ellos. Esto conlleva encontrar formas organizativas paralelas que no comporten la pérdida de tiempo para el resto de la clase” (Sanmartí, 1990:104)

Si no se prevén dichas actividades, es muy probable que estos alumnos y alumnas ya no puedan tener éxito en la realización de las tareas propuestas, por lo que fracasan desde el primer día.

Es importante tener claro y presente que la nivelación no la pueden hacer los mismos estudiantes y por su cuenta, dar ejercicios para que los resuelvan solos no resuelve este

problema, únicamente con la mediación del docente es posible que un alumno que no tiene los prerrequisitos, los adquiera.

Cuando se trata de contenidos totalmente nuevos o en los que no es necesario hacer conexiones con otros conocimientos alcanzados con anterioridad, puede omitirse esta etapa.

b) Conocimientos previos

La concepción constructivista, concibe a los conocimientos previos del alumno en términos de esquemas de conocimiento, por lo que César Coll (1983) define a los esquemas de conocimiento como:

“la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad” (citado por Coll y otros, 2007:51)

Entonces, los conocimientos previos son los conocimientos que el estudiante posee sobre el nuevo tema que se va a tratar, los poseen en una cantidad variable, es decir, no tienen un conocimiento global y general de la realidad, sino un conocimiento de aspectos de la realidad con los que han podido entrar en contacto a lo largo de su vida por diversos medios.

El que uno o todos los alumnos tengan o no ningún conocimiento sobre lo nuevo, no implica ningún inconveniente para que se comience con el aprendizaje.

El docente indaga sobre los conocimientos que ya posee el aprendiz sobre el tema nuevo, ya que es posible que alguno o varios alumnos tengan conocimientos no precisos o incorrectos desde el punto de la ciencia.

Antoni Zabala (2005: 84), nos dice que el núcleo central para que se produzca el aprendizaje de un nuevo contenido es:

“la capacidad de actualizar y utilizar los conocimientos previos del estudiante, o sea de sus conocimientos previos”

Al contrastar los conocimientos previos con el nuevo contenido, donde se identifique similitudes y diferencias y se las integre a sus esquemas y comprobando que el resultado

posee una cierta coherencia, en la medida que esto suceda se estará produciendo un aprendizaje significativo de los contenidos presentados por el docente.

Es así que Ausubel, Novak y Hanesian (1983) afirman que:

“El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno y la alumna ya sabe.

Averigüemos estos conocimientos y enseñemos en consecuencia” (citado por Zabala, 2005:85)

Los conocimientos previos cumplen roles importantes en el nuevo aprendizaje; la primera función, cuando los conocimientos previos son precisos y correctos, es servir de base para comenzar el nuevo conocimiento.

La segunda función es permitir la desestabilización de aquellos conocimientos que ya tienen los estudiantes y que son imprecisos o incorrectos.

La desestabilización es importante en el nuevo aprendizaje, porque, para el ser humano el darse cuenta de que está equivocado o le falta precisión en lo que ya sabe, genera una necesidad de aprender de manera correcta o precisa; lo impulsa a conocer bien eso que se ha dado cuenta de que no posee. En eso consiste la verdadera motivación: desear y sentir el impulso por saber algo que se da cuenta de que no sabe.

Los conocimientos previos le sirven al docente para saber de qué punto parte al enseñar. Le permiten conocer con cuánta profundidad, precisión y claridad existen en los estudiantes algunos elementos de lo nuevo que van a aprender; además, saber qué imprecisiones, falta de claridad o errores tienen.

Todo esto le facilita al docente saber en qué puntos debe insistir en las explicaciones, aclaraciones y ejercitaciones que proponga a los aprendices. Le da una visión panorámica de qué hay en la mente de los estudiantes, de manera que puede hacer más efectiva su labor de enseñar y producir aprendizajes más profundos y precisos.

Los conocimientos previos les sirven a los estudiantes para constatar qué saben, qué no saben con precisión y qué conocimientos no son válidos. Además, el conocer cuáles son imprecisos o incorrectos le sirve como incentivo para querer aprender y motivarse a saber con exactitud.

Si el docente no desestabiliza los conocimientos previos de los estudiantes no abre la posibilidad de que el estudiante busque la estabilización de sus conocimientos, tanto por la motivación de aprender y entender, como por demostrar que pese de que no sabe, es capaz de dominar el conocimiento y de entender el mundo.

El maestro puede proponer ejercicios o problemas para determinar los conocimientos previos y en base de los resultados desestabilizar los que no son adecuados y retoma los que sí lo son para partir de ellos en el nuevo conocimiento.

“parece más adecuado utilizar instrumentos de tipo abierto siempre que sea posible. El diálogo entre profesor y alumno (a partir de preguntas más o menos abiertas, de problemas o situaciones que hay que resolver, ejemplos, etc.) permite una exploración más flexible y consecuentemente más rica, pero, además, permite preservar la dinámica del aula y evita el riesgo de que los alumnos (y los profesores) vivan la exploración de los conocimientos previos como algo más parecido a un <<examen>> que a una ayuda o una preparación para el nuevo aprendizaje” (Coll, 2007: 60)

Por lo tanto, el docente puede hacer preguntas al grupo en general, lo que da la oportunidad de que los estudiantes se sientan en libertad de responder solo si saben o creen saberlo y como no es necesario que todos sepan sobre lo que se está indagando, no hay problema en que unos respondan y otros no.

El maestro puede utilizar estrategias como lluvia o tormenta de ideas, mapas conceptuales, preguntas y respuestas, etc., a fin de registrar lo que los alumnos aportan. Registrar los conocimientos previos, escribiéndolos, no ayuda porque indican tres cosas:

- Lo que saben nuestros alumnos.
- Lo que no saben; es decir, las algunas que tienen en sus conocimientos.
- Los conceptos erróneos que puedan tener.

Desde el momento mismo de la clase, el alumno siente que tiene algo que ofrecer, un papel activo que desempeñar; lo que hace que se sienta motivado e interesado por aprender.

❖ **Esquema conceptual de partida**

Son las acciones encaminadas a producir el desequilibrio cognitivo en el alumno que lo incita a la investigación.

a) Motivación inicial

Es uno de los momentos más importantes de la ejecución de una clase; por cuanto se procura despertar o crear en los alumnos un clima de atención y curiosidad por descubrir el nuevo tema de aprendizaje, por lo tanto, debemos estimular el deseo y necesidad de aprender, para ello es conveniente utilizar recursos según el tema, área y asignatura.

“Es la que se emplea al comienzo de la clase. Se pretende con ella predisponer a los alumnos para que ejecuten debidamente las actividades que han de ser realizadas a partir de ese momento” (Carrasco, 2004: 222)

No debemos olvidar que la motivación se debe estimular en todo el proceso de clase, es la motivación de desarrollo, la misma que permite renovar constantemente el interés para que el esfuerzo no decaiga. Las mejores formas de mantener motivados a los alumnos son las clases participativas, mediante trabajos en equipo, coloquios, debates, etc.

La motivación inicial, no suele ser suficiente, porque su efecto es poco duradero, como tan poco empleada al principio de cada lección. La curva del aprendizaje desciende con el grado de interés y de atención en los momentos posteriores a las primeras explicaciones de un tema y la curiosidad también va decreciendo.

Para mantener el interés inicial son necesarios incentivos distribuidos a lo largo del tiempo de la clase, dichos incentivos pueden ser intrínsecos, cuando surgen de los contenidos, o extrínsecos, cuando se trata de técnicas o recursos que desarrolla el docente para mantener el interés y el esfuerzo.

b) Enunciar el tema

Las actividades que se realicen para motivar, deben estar en relación directa con los conocimientos previos y especialmente con el nuevo tema, para que sea el alumno quien descubra la temática de estudio y se enuncie el tema a estudiar.

❖ **Construcción del conocimiento y la experiencia**

En esta parte se aplica el método y las diversas técnicas de enseñanza que conlleven a la correlación entre lo que conoce el alumno, el nuevo conocimiento y el desarrollo de la destreza. Actividades dirigidas para que sean los alumnos los constructores de su propio aprendizaje (pasar de espectador a actor); para ello es necesario emplear técnicas de aprendizaje activo.

En esta etapa juega un papel preponderante la habilitación profesional de quien dirige el aprendizaje, por lo mismo, los conocimientos psicopedagógicos, las habilidades y destrezas del maestro operarán eficazmente; ya que, según la pedagogía constructivista, aquí el alumno se convierte en artífice creativo-reflexivo-crítico de sus propios aprendizajes.

“ve al estudiante como un ser activo que construye sus propios conocimientos, y al papel del profesor como un medio de favorecer las condiciones para la construcción de ese conocimiento” (Campos, 2005: 132)

Por lo que el maestro debe cambiar y descartar las clases magistrales, expositivas y aburridas por las atractivas, dinámicas y constructivas. Para lo cual aplicará métodos, estrategias y materiales didácticos acordes al tema de la clase que permita al alumno observar, experimentar, analizar, sintetizar, generalizar y transferir el conocimiento a nuevas situaciones.

El estudiante podrá a través de cada una de las actividades realizadas en clase, asimilar, seleccionar, procesar, interpretar y darle un significado particular a los conocimientos que va adquiriendo, más aún si el maestro le enseña a aprender.

El maestro deberá también utilizar estrategias que favorezcan la reflexión y el pensamiento crítico de los alumnos, como las siguientes: enseñar a autopreguntarse, parafrasear las ideas de los estudiantes, poner nombres a las actividades de los alumnos, el modelado, etc.

Díaz-Barriga (2002: 60), analizan la visión constructivista del aprendizaje escolar:

“la labor de (re)construcción significativa que debe hacer el aprendiz de los contenidos o saberes de la cultura a la cual pertenece, y... la finalidad de los procesos de intervención educativa es enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados”

Es entonces que, el estudiante, a través de actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, participe en la construcción de significados que enriquecen su mundo físico y social y potencian su crecimiento personal.

El docente debe favorecer en su enseñanza tres aspectos claves: el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos y la funcionalidad de lo aprendido.

En esta parte se escribirán en forma analítica cada una de las actividades, siguiendo los pasos del método o técnica de aprendizaje activo empleada en el desarrollo de la lección. También se debe indicar el momento de la presentación del material didáctico, destacando el cómo y el para qué se lo utiliza.

❖ **Transferencia del conocimiento**

El diccionario Akal de Psicología (2008: 553) la define como:

“Efecto positivo de un aprendizaje o de una actividad sobre otro aprendizaje o actividad ulterior más o menos diferente”

La transferencia de conocimientos son todas las acciones dirigidas a fijar, cimentar y aplicar los conocimientos y destrezas desarrolladas por los alumnos a situaciones prácticas de la vida.

Guadalupe de la Mora (2004: 80) define a la transferencia como:

“el proceso por el cual un conocimiento o actitud aprendido en una situación es usado o aplicado en otra”

Por lo que un aprendizaje aprendido significativamente puede ser utilizado en otras situaciones, es decir puede ser transferido.

En la vida diaria este hecho se da continuamente, pero en la educación no podemos confiar que se dé la transferencia espontáneamente, la transferencia intencionada es indispensable para que la educación sea efectiva.

La transferencia debe darse a nivel de conocimientos, actitudes y habilidades y sólo cuando se los domina y asimila se los puede aplicar a otra situación.

Tienen como propósito fijar los conocimientos, aclarar dudas e inquietudes que surgen de los estudiantes. Esta actividad puede cumplirse a través de: cuadros sinópticos, reconstrucción de gráficos, ejercicios mentales, elaboración de esquemas, ejercicios de localización, repetición de experimentos, aplicaciones prácticas, elaboración de resúmenes, etc.

Cicerón decía *“No basta adquirir sabiduría; es necesario también saber usarla”*, por ello que en la transferencia del conocimiento se busca propiciar una actividad o problema en el cual los estudiantes hagan algo con la mente, es decir, generen un producto. Hay diferentes grados de transferencia, desde llevar a cabo una actividad muy similar a las realizadas en clases anteriores hasta una totalmente nueva.

Es una fase donde se consolidan los aprendizajes, se vuelve sobre lo aprendido, se aplican ideas nuevas o se concluye haciendo énfasis en las ideas centrales.

6.3.2.7. Evaluación de destrezas

Es un juicio de valor acerca de la capacidad de aprender, el avance académico y desarrollo de potencialidades o destrezas en los alumnos. Se la realiza mediante el seguimiento sistemático, a través de la aplicación de técnicas e instrumentos de evaluación como el portafolio y el collage.

La evaluación cumple con dos funciones una pedagógica y otra social. Para Díaz-Barriga (2002: 354)

“La función pedagógica tiene que ver directamente con la comprensión, regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se evalúa para obtener información que permita, en un momento determinado, saber qué pasó con las estrategias de enseñanza y cómo es que están ocurriendo los aprendizajes de los alumnos, para que en ambos casos sea posible realizar las mejoras y ajustes necesarios”.

De igual forma nos habla de la función social de la evaluación:

"La función social de la escuela se refiere a los usos que se da de ésta más allá de la situación de enseñanza y aprendizaje, y que tiene que ver con cuestiones tales como la selección, la promoción, la acreditación, la certificación y la información a otros". (Díaz-Barriga, 2002: 354)

La función social a tendido a prevalecer sobre la función pedagógica, donde el docente asocia la idea de evaluar a la de tomar exámenes para calificar y asignar un número al final del proceso.

El constructivismo ha realizado un aporte importante en este sentido, donde la evaluación no puede ni debe quedar alejada del proceso de construcción de conocimientos y compartir significados.

La evaluación debe ser continua que ayude y se ajuste a los procesos de construcción que realizan los alumnos sobre contenidos programados; le permite al docente realizar observaciones continuas, para valorar la eficacia lograda al planificar y aplicar los recursos pedagógicos utilizados y también, si es necesario, para replantear las prácticas didácticas.

De igual forma es de mucho interés para nosotros como docentes, en el proceso de clase, priorizar la evaluación formativa, por ser la que se realiza constantemente, para comprender el proceso, supervisarlos e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudieran haber en el mismo y establecer en qué medida es posible remediarlos.

Margarita Ballester (2008: 28) en su libro Evaluación como ayuda al aprendizaje, explica la finalidad fundamental de la evaluación formativa:

"Este tipo de evaluación tiene, pues, como finalidad fundamental, una función reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje para posibilitar que los medios de formación respondan a las características de los estudiantes. Pretende principalmente detectar cuáles son los puntos débiles del aprendizaje más que determinar cuáles son los resultados obtenidos con dicho aprendizaje".

Podemos decir, pues, que la evaluación debe poner el acento en la regulación de las actuaciones pedagógicas, y, por lo tanto, se debemos interesarnos más en los procedimientos de las tareas que en los resultados.

En la evaluación se debe planificar actividades que permitan verificar el cumplimiento de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; así como de la apropiación de

las destrezas con criterios de desempeño, para lo cual se debe tomar muy en cuenta los indicadores esenciales de evaluación propuestos en la actualización curricular.

Los indicadores esenciales de evaluación deben relacionarse con las destrezas con criterios de desempeño y las estrategias de enseñanza-aprendizaje planificadas para la clase.

Para que la evaluación sea completa se debe aplicar criterios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, tanto para el alumno como para el profesor.

6.3.2.8. Contenidos de aprendizaje

Son contenidos de aprendizaje no sólo aquellos que hay que conocer o saber, sino además todo lo que también es objeto de aprendizaje en la escuela, donde nos encontramos con contenidos de aprendizaje de naturaleza muy diversa: nombres, habilidades, acontecimientos, comportamiento, etc.

Una de las formas de clasificar los contenidos de aprendizaje es la que realizó M.D. Merrill (1983), recogida por César Coll (1986) y adoptada por los currículos oficiales, en la cual se establece una distribución en tres grandes grupos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

“Es más que evidente que la enseñanza no puede centrarse en la recepción repetitiva de información factual o declarativa, sino que requieren experiencias de aprendizaje significativas, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de los alumnos, en la manifestación del efecto o emoción moral, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia” (Díaz-Barriga, 2002: 60)

Entonces, debemos establecer los contenidos declarativos (saber qué), procedimentales (saber hacer) y actitudinal-valorales (saber ser) a ser enseñados en clase y no únicamente los contenidos declarativos.

“El saber escolar se construye a partir de la apropiación de contenidos conceptuales, experimentales y del desarrollo de destrezas con criterios de desempeño.” (Ministerio de Educación, 2010: 109)

En la Actualización y fortalecimiento curricular, los contenidos conceptuales los encontramos en el mapa de conocimientos, los mismos que se relacionan directamente con las destrezas con criterios de desempeño, con los indicadores esenciales de evaluación y con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, de allí se tomarán los conocimientos de aprendizaje para la clase.

El docente debe integrar los nuevos conocimientos planificados con las diferentes áreas, siempre y cuando sea pertinente, sin forzar o crear relaciones interdisciplinarias inexistentes.

Los contenidos son el fundamento teórico de un contenido en particular, motivo de investigación bibliográfica o de campo, que el maestro debe dominar para la planificación y ejecución en su clase. Se desarrolla el tema y subtemas, de preferencia representado en un mapa conceptual, anexo al plan de clase.

6.3.2.9. Recursos didácticos

“Los recursos y materiales didácticos son todo el conjunto de elementos, útiles o estrategias que el profesor utiliza, o puede utilizar como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente” (Díaz, 1999:106)

Por lo tanto, podemos decir que, los recursos didácticos son el conjunto de medios o recursos que viabilizan el interaprendizaje. Un buen material didáctico constituye una herramienta idónea para llegar a al significatividad de los aprendizajes.

Son elementos necesarios para llevar a cabo la planificación, los mismos que deben ser detallados, no es suficiente con incluir generalidades, sino que es preciso identificar el texto y su bibliografía. Esto permite analizar con anterioridad y asegurar su pertinencia para que el logro de la destreza con criterios de desempeño esté garantizado.

6.3.2.10. Bibliografía

Se hace constar los textos o fuentes de consulta de la información, es decir, se incluyen todos los recursos bibliográficos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como material bibliográfico y de internet que emplearán los docentes y los estudiantes.

Los recursos bibliográficos pueden ser muy variados, dependiendo del contexto socio-geográfico de la institución; sin embargo se sugiere incluir una bibliografía, aunque esta sea mínima.

6.3.2.11. Observaciones y sugerencias

Este apartado permitirá plasmar por escrito, detalles que permitan mejorar el desarrollo de clases posteriores.

El éxito de una planificación de clase es que sea flexible y que se adapte a cambios permanentes según la situación lo requiera. Para comprobar si la planificación planteada se cumple, se debe monitorear constantemente, verificar, replantear y ajustar todos los elementos, con la finalidad de que los estudiantes alcancen el dominio de las diferentes destrezas con criterios de desempeño.

El docente, debe por tanto, estar abierto a realizar los ajustes necesarios, para planificaciones posteriores, de tal forma que vayamos corrigiendo errores sobre la marcha, siempre buscando conseguir en el estudiante un aprendizaje significativo.

6.3.2.12. Firmas y sellos

“La idea de integridad del documento está estrechamente relacionada con el uso de la firma para significar la aprobación del contenido del documento” (Naciones Unidas, 2000: 456)

La firma del docente al final del plan de clase, indica la responsabilidad asumida en lo planificado; puede ir acompañada de la firma y sellos de la autoridad institucional como corresponsable de la correcta planificación y ejecución de la clase.

7. ACTIVIDADES

Primer Objetivo: Elaborar una guía sobre la estructura del plan de clase por destrezas con criterios de desempeño para básica y bachillerato, donde se detalle la importancia de cada uno de sus componentes.

TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES
2 días	1. Investigación bibliográfica sobre los componentes de un plan de clase.	*Materiales	Lcda. Jimena Saráuz
2 días	2. Elaboración del primer borrador sobre la importancia de la planificación del plan de clase y sobre los componentes estructurales del plan.	*Económicos	
1 día	3. Corrección del primer borrador, con la participación de autoridades institucionales.	*Técnicos	
1 día	4. Redacción final de la guía.	*Humanos	
	5. Diseño de portada e impresión del documento definitivo.		
	6. Fotocopiado y anillado de la guía para ser distribuida a los docentes.		

Segundo Objetivo: Diseñar una matriz del plan de clase que oriente y facilite la planificación de la clase de los docentes de básica y bachillerato.

TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES
1 día	1. Análisis de los componentes estructurales del plan de clase.	*Materiales	Lcda. Jimena Saráuz
1 día	2. Elaboración de la matriz del plan de clase.	*Económicos	
	3. Aplicación de la matriz a ejemplos prácticos, con la participación de los docentes (en el taller).	*Técnicos	
	4. Evaluación de la matriz por parte de los docentes de básica y de bachillerato.	*Humanos	

Tercer Objetivo: Capacitar a los docentes de básica y de bachillerato, en la planificación del plan de clase por destrezas con criterios de desempeño.

TIEMPO	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES
2 días	1. Taller de capacitación para docentes de básica y de bachillerato. PROCESO: *Ambientación *Desarrollo del tema. *Receso *Elaboración de planes *Conclusiones *Evaluación	*Materiales *Económicos *Técnicos *Humanos	Lcda. Jimena Saráuz

PRESUPUESTO	
MATERIALES	COSTOS
* Tinta impresora	80.00
* Copias	15.00
* Material de escritorio	5.00
* Anillado de guías	20.00
Subtotal	115.00
*Imprevistos (5%)	6.00
TOTAL	126.00

7. BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, A. (2008). *Entre el quiebre y la realidad: Constitución 2008*. Quito: Editorial: Abya-Yala.
- Acosta, A. (2009). *Análisis de coyuntura: una lectura de los principales componentes económicos*. Quito: Editorial Abya-Yala.
- Adam, E. (2007). *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Aguado, T., Gil, I. & Mata, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Ediciones Catarata.
- Alfieri, F., Álvarez, J., Álvarez, F., Angulo, F., Apple, M., Arnot, M., et al. (1999). *Volver a pensar la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aligherio, M. (2006). *Historia de la educación*. Barcelona: Siglo xxi editores.
- Alvarado, O. (2005). *Gestión de proyectos educativos*. Perú: Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Antúnez, S. (2001). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Edit. GRAÓ.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2004). *Manual de psicología educacional*. Chile: Edit. Universidad Católica de Chile.
- Argos, J. & Ezquerro, M. (1999). *IV Jornadas de Teorías e Instituciones Educativas Contemporáneas*. Santander: Impresión Graficas Calima S.A.
- Arroyo, S. (1992). *Teoría y práctica de la escuela actual*. Madrid: Siglo xxi Editores.
- Ballester, M. (2008). *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Barberá, E. (2007). *El Constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Batista, E. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Colombia: Edit. EDUEC.
- Beltrán, J. & Bueno, J. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Impresiones Grafiques 92.

- Bernabeu, J., Domínguez, E., Serramona, J. & Colom, A. (2008) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. España: Ariel Educación.
- Bolaños G. & Molina Z. (2007). *Introducción al currículo*. San José Costa Rica: Editorial EUNED.
- Brenes, E. (2003). *Estrategias Didácticas*. Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Burgos, C. (1985). *Fundamentos generales del currículo*. Colombia: Ministerio de Educación.
- Cabero, L. (2007). *Manual para tutores de MIR*, España: Editorial Panamericana.
- Calvo, M. (2006). *Introducción a la metodología didáctica: formación profesional ocupacional*. Sevilla: Editorial Madrid S.L.
- Campos, M. (2005). *Construcción del conocimiento: en el proceso educativo*. México D.F.: Editorial UNAM.
- Carrasco, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz*. España: Ediciones RIALP S.A.
- Carrasco, J. (2004). *Una didáctica para hoy*. Madrid: Ediciones RIALP S.A.
- Casanova, E. (2002). *Para comprender las ciencias de la educación*. España: Editorial Verbo Divino.
- Castejón, J. & Navas, L. (1987). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza*. España: Edit. Club Universitario.
- Cerda A., Loreto M., Magendzo A., Santa Cruz E. & Varas R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Child, D. (1985). *Psicología para los docentes*. Buenos aires: Editorial Kapelusz S.A.
- Código de derecho canónico*. (2002). Colombia: CELAM centro de publicaciones.
- Coll, C. (2003). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación*. Barcelona: Editorial Horsori.

- Coll, C., Martín E., Mauri T., Miras M., Onrubia J., Solé I., et al. (2007). *El constructivismo en el aula*. España: Editorial GRAÓ.
- Coll, C., Miras M., Onrubia J. & Solé I. (1988). *Psicología de la educación*. Barcelona: Ediciones Universidad Oberta.
- Conferencia Episcopal Española. (2007). *La escuela católica*. Madrid: Editorial EDICE.
- Coon, D. (2005). *Fundamentos de psicología*. Buenos Aires: International Thomson Editores S.A.
- Cordeiro, J. (1999). *El desafío latinoamericano*. Colombia: Carlos Bonilla Editor.
- Corrales, M. & Sierras, M. (2002). *Diseño de medios y recursos didácticos*. España: Ediciones Innovación y Cualificación S.L.
- Corrales, M. (2004). *Metodología didáctica*. Málaga: Ediciones Innovación y cualificación S.L.
- Cubillos, S. (2007). *Agustín Nieto Caballero y el proceso de apropiación del pensamiento*. Colombia: Edit. Litoncecoa.
- De Hostos, M., López, J. & Quiles, V. (2001). *Ciencia de la pedagogía: nociones e historia*. (Vol. 6). Puerto Rico: Edit. Universidad de Puerto Rico.
- De la Mora, J. (2004). *Psicología del aprendizaje*. México D. F.: Editorial Progreso.
- De Zubiría, J. (1999). *Las vanguardias pedagógicas*. Loja: Edit. UTPL.
- Dear, P. (2007). *La revolución de las ciencias: el conocimiento europeo y sus expectativas*. Madrid: Ediciones de Historia S.A.
- Del Carmen, L. (2004). *La planificación didáctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Díaz, F. & Barriga, A. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México D.F.: Editores Mc.Graw-Hill.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y currículo: un enfoque constructivista*. España: Publicaciones De la Universidad Castilla-La Mancha.

Díaz, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Dolby, M. (2003). *San Agustín de Hipona*. Madrid: Editorial Editex S.A.

Doménech, F. (1999). *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario: aspectos teóricos y prácticos*.

Madrid: Editorial Universitas. Doron, R. & Parot, F. (2008). *Diccionario Akal de psicología*.

Madrid: Ediciones Akal S.A.

Ecuador, Ministerio de Educación (2010). Actualización y fortalecimiento curricular de la educación general básica 2010. Quito: ME

Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura (2003). Plan nacional decenal de protección integral a la niñez y adolescencia. Extraído el 26 de marzo del 2011 de www.oie.es/quipu/ecuador/plan-decenal-niñez.pdf

Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura (2003). Plan nacional educación para todos. Extraído el 25 de marzo del 2011 de www.oie.es/quipu/ecuador/Plan/Educ/paratodos.pdf

Ecuador, Ministerio de Educación y Cultura (2006). Hacia el plan decenal de la educación 2006-2015. Extraído el 25 de marzo del 2011 de www.Oie.es/quipu/ecuador/Plan/Decenal.pdf.

Ecuador, Ministerio de Educación, (2010). Extraído el 25 de mayo del 2011 de http://bachillerato.educacion.gob.ec/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=232

Ecuador, Ministerio de Educación, (2010). Extraído el 25 de mayo del 2011 de http://bachillerato.educacion.gob.ec/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=226

Elichiry, E. (2004). *Aprendizajes escolares*. Argentina: Ediciones Manantial.

Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar: fundamentos de didáctica general*. Cuenca-España: Edición Graficas Cuenca.

Estebaranz, A. & Pinelo, (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Talleres gráficos.

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo xxi editores.
- Gadotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo xxi editores.
- García, C. & Arranz M. (2011). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo S.A.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara: valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Gimeno, S. & Pérez, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- González, R., González J., Rodríguez S., Núñez J. & Valle, A. (2005). *Estrategias y técnicas de estudio*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Grandes pensadores: historia del pensamiento pedagógico occidental*. (2005). Buenos Aires: Papers Editores.
- Guevara, Y. (2000). *Escuela: Del fracaso al éxito*. México: Editorial Pax México.
- Hubert, R. (1952). *Tratado de Pedagogía General*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Johnson, A. (2003). *El desarrollo de las habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Kaplan, B. (1999). *La educación en los primeros años*. Argentina: Centro de publicaciones educativas.
- Lasso, M. (2010). *Guía de aplicación del documento de actualización y fortalecimiento curricular ecuatoriano 2010*. Quito: Editorial Norma.
- Lemus, L. (1973). *Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz S.A.
- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Editorial Narcea S.A.
- Manacorda, M. (2006). *Historia de la educación: De la antigüedad al 1500*. México: Siglo xxi editores S.A.

- Marrou, H. (2004). *Historia de la educación en la antigüedad*. España: Ediciones Akal S.A.
- Marx, C. (1962). *La sagrada familia*. México DF: Editorial Grijalbo S.A.
- Marx, C. (1975). *El capital*. (Vol. 3). México DF: Editorial Grijalbo S.A.
- Mattos, Luiz. (1974). *Compendio de didáctica general*. Argentina: Editorial Kapelusz S.A.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Argentina: Edit. Kapelusz.
- Mayer, F. (1984). *Pedagogía comparada*. México: Editorial Pax México.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. (2008). *Pedagogía crítica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Méndez, Z. (2006). *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: Editorial EUNED.
- Ministerio de Educación y Cultura. (1990). *Enseñar, aprender y evaluar: Un proceso de evaluación continua*. España: Raycar impresores S.A.
- Misas, G. & Oviedo, L. (2004). *La educación superior en Colombia: análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Moliné, E. (2008). *Los padres de la iglesia*. Madrid: Impresión Gráficas Rogar S.A.
- Montes, S. (1988). *Clásicos de la pedagogía*. Alcalá: Ediciones RIALP S.A.
- Moreno, J., Poblador, A. & Del Río, D. (1980). *Historia de la educación*. España: Paraninfo S.A.
- Moreno, M. (2003). *Filosofía: antropología, psicología y sociología*. (Vol II). España. Edit. MAD, S.L.
- Morris, Ch. & Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. España: Pearson Educación S.A.
- Morrison, G. (2005). *Educación infantil*. España: Pearson Educación S.A.
- Naciones Unidas. (2000). *Naciones unidas para el derecho mercantil internacional*. (Anuario. Volumen XXXI A: 2000). Publicaciones de las Naciones Unidas.
- Nassif, R. (1958). *Pedagogía general*. Argentina: Editorial Kapelusz S.A.
- Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Argentina: Editorial Kapelusz S.A.
- Nimier J. (2007). *Las matemáticas, el español, los idiomas... ¿para qué me sirven?* Colombia: Editorial Universidad del valle.

- Ortega, R. (2005). *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*. México: Edit. Fondo de cultura económica.
- Ortiz, A. (2001). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. Barranquilla: Editorial Antillas.
- Palacios, M. (2000). *Los procesos pedagógicos*. Extraído el 15 de enero, 2011 de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/palacios.pdf>
- Palos, J., Casa, D., Dómenech, G., García, C., Jimenez, C., Quesada, E., et. al. (2000) *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del currículum. Cuadernos de educación 31*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. España: Edit. Ariel S.A.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez M., Mateos M., Martín E. & De la Cruz M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Prieto, L. (1985). *Principios generales de la educación*. Caracas: Editorial Monte Ávila.
- Quesada A., García A. & Jiménez J. (2003). *Geografía e historia. Volumen práctico*. España: Editorial MAD. S.L.
- Requena, D. & Paloma Sainz, P. (2009). *Didáctica de la educación infantil*. Madrid: Editorial Editex S.A.
- Rodríguez, J. (2008). *Comunidades virtuales de Práctica y de aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Rojas, J. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Colombia, Edit. Magisterio.
- Rojas, M. (2007). *La creatividad desde la perspectiva de la enseñanza del diseño*. México: Editorial Universidad Iberoamericana A.C.
- Rubio, A. & Álvarez, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Madrid: Editorial Díaz de Santos S.A.
- Ruggiero, S. (1996). *Facilitación pedagógica*. San José Costa Rica: Serie publicaciones Misceláneas.

- Saavedra, M. (2001). *Diccionario de pedagogía*. México: Editorial Pax México.
- Sánchez, A. & Barranco (2006). *Historia de la psicología*. España: Ediciones Pirámide.
- Sanchidrian, C, & Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. España: Edit. GRAÓ.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula: técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Serramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Suchodolski, (1966). *Teoría marxista de la educación*. México: Edit. Grijalbo.
- Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Trilla, J. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España: Editorial GRAÓ.
- UNESCO. (1996). *Plan de estudios para la formación de futuros profesores en educación ambiental*. Bilbao: Editado por Los libros de la Catarata.
- Ureña, F. (1999). *La educación física en secundaria: elaboración de materiales curriculares*. España: INO Reproducciones S. A.
- Valdez, E. (2010). *Perspectivas educativas contemporáneas en América Latina*. Memoria para optar al grado de Doctor, facultad de Filosofía, Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Valero, J. (2003). *La escuela que yo quiero*. México: Editorial Progreso.
- Verdesoto, L., Ardaya, G. & Ponce, J. (2001). *Historia de la filosofía II*. Quito, Edit. Abya-Yala.
- Watson, J. (1961). *El conductismo*. Buenos Aires: Edit. Paidós.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa*. México: Pearson Educación.
- Wray, D. & Lewis, M. (2005) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Ediciones Morata.

Zabala, A. (2005). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo: una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Zabala, A., Alsina P., Bantula J, Carranza M., Dilmé D., Forreland M., et al. (2000). *Cómo trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Zubiría, J. (1999). *En la sociedad del conocimiento*. Loja: Editorial UTPL.

Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Colombia: Géminis impresiones.

ANEXO 1



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ENCUESTA DIRIGIDA A DOCENTES

INSTRUCCIONES:

Lea con atención cada pregunta, tómese el tiempo que crea necesario y en lo posible trate que sus respuestas sean muy explícitas. De antemano le agradecemos su colaboración que contribuirá al desarrollo de la investigación.

D. IDENTIFICACIÓN:

6. TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

- 6.1. Fiscal ()
- 6.2. Fiscomisional ()
- 6.3. Particular Laico ()
- 6.4. Particular Religioso ()

7. UBICACIÓN

- 7.1. Urbano ()
- 7.2. Rural ()

8. INFORMACIÓN DOCENTE

8.1. Sexo

M () F ()

8.2. Edad

25-30() 31-40() 41-50() +50()

8.3. Antigüedad (años)

1-5() 6-10() 11-20() +25()

9. PREPARACIÓN ACADÉMICA

9.1. Título de Pregrado ()

9.2. Título de Postgrado ()

9.3. Sin título Académico ()

10. ROL DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

10.1.Docente titular ()

10.2.Docente a contrato ()

10.3.Profesor especial ()

10.4.Docente-Administrativo ()

10.5.Autoridad del Centro ()

E. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZADA DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI):

11. ¿Conoce usted el PEI de su institución?

SI () NO ()

12. Indique el modelo educativo-pedagógico que presenta el centro en el cual usted labora.

13. ¿Participa en la Planificación Curricular de su centro?

SI () NO ()

14. ¿Emplea estrategias para el desarrollo de sus clases?

SI () NO ()

15. ¿Con qué modelo pedagógico identifica su práctica docente?

Conductismo ()

Constructivismo ()

Pedagogía Crítica o Socio Crítica ()

Otros (señale cuáles) ()

16. ¿Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del centro?

SI () NO ()

Si su respuesta es positiva, indique la frecuencia con la que se realiza dicha capacitación:

17. ¿Han gestionado por parte de las Planta docente, la capacitación respectiva?

SI () NO ()

18. ¿Para su mejoramiento pedagógico se capacita por cuenta propia?

SI () NO ()

19. ¿Su capacitación pedagógica la realiza en la línea del centro educativo; es decir toma en cuenta el modelo pedagógico planteado en el PEI y POA?

SI () NO ()

¿Por qué?

20. ¿Su actividad pedagógica, como profesional, se encamina a los objetivos pedagógico – curriculares del centro educativo?

SI () NO ()

¿Por qué?

F. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE:

6. La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes:

Afectivo ()

Académico ()

Activo ()

Pasivo ()

7. La sesiones de clase las planifica:

Usted ()

El Centro Educativo ()

El Ministerio ()

Otros ()

Si contestó otros, especifique:

Aclare la forma y base usada para la planificación:

8. Emplea usted la Didáctica al impartir sus clases, mediante:

Recursos ()

Procesos ()

Actividades ()

Contenidos ()

¿Por qué los utiliza?

9. ¿Su interés por la labor educativa se centran en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógico? ¿En qué modelo se centra?

10. ¿Sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes que practica, independientemente de si es o no el modelo que presenta el centro educativo?

SI () NO ()

6. ¿Considera que el modelo pedagógico que emplea, es apropiado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes?

SI () NO ()

7.- ¿Ha verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante las demostraciones de sus relaciones interpersonales?

SI () NO ()

¿Qué técnicas ha empleado para verificar?

8.- La relación con los estudiantes posee los siguientes componentes:

Imitan sus actitudes ()

No reproducen buenas conductas ()

Les molesta su actitud ()

Le reprochan sus actos ()

Solicitan mejoras ()

9.- Cuando detecta problemas en sus estudiantes:

Aborda el problema con ellos ()

Los remite al DOBE ()

Dialoga con los involucrados ()

Actúa como mediador ()

Otros ()

Si señala la opción otros, señale quienes o cuáles:

G. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA:

4. Cuando detecta problemas conductuales en los estudiantes:

Dialoga con el estudiante ()

Llama al padre / madre de familia ()

Lo remite directamente al DOBE ()

Propone trabajos extras ()

Si señaló varias opciones, explique el tipo de problemas que posee el estudiante:

2.-

¿Considera que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar los problemas de los estudiantes?

Si () NO ()

¿Por qué?

3.- La frecuencia con la que ve a los padres de familia depende de:

La conducta del estudiante ()

Lo propuesto por el Centro Educativo ()

Rendimiento académico ()

Si señaló la opción que dice “Lo propuesto por el centro educativo”; especifique las propuestas:

4.- ¿Cree usted que el docente debe intervenir en casos de problemas familiares por diferentes motivos?

Si () NO ()

¿En qué casos intervendría?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 2



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ENCUESTA DIRIGIDA A ESTUDIANTES

INSTRUCCIONES:

Lea con atención cada pregunta, tómese el tiempo que crea necesario y en lo posible trate que sus respuestas sean muy explícitas. De antemano le agradecemos su colaboración que contribuirá al desarrollo de la investigación.

H. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZADA DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI):

1.- ¿Tus profesores o profesoras te han hablado del PEI (visión, misión, valores institucionales, modelo pedagógico) de tu Centro Educativo?

SI () NO ()

2.- ¿Tus maestros te dan a conocer los contenidos que debes abordar en la asignatura, al inicio del año, del trimestre, quinquimestre o semestre?

SI () NO ()

3.- ¿Tus maestros se preparan mediante cursos o seminarios que tu Institución ofrece?

SI () NO ()

¿Por qué?

4.- ¿Tus maestros hablan de estar capacitándose en docencia, fuera del centro educativo?

SI () NO ()

5.- ¿Su práctica educativa la pone al servicio de ustedes como estudiantes?

SI () NO ()

6.- Tus maestros planifican las sesiones de clase:

Con anticipación ()

El profesor improvisa ese momento ()

Tiene un libro de apuntes de años anteriores ()

Emplea el computador ()

B. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE

7.- ¿Qué forma de dar la clase tiene tu profesor o profesora?

Memorística ()

Emplea el razonamiento en el desarrollo de la clase ()

Le gusta hacerlo práctico ()

Desarrolla actividades de comprensión ()

8.- La relación que mantienen tus maestros contigo y tus compañeros es:

Afectiva ()

Académica ()

Activa ()

Pasiva ()

9.- ¿Qué recursos emplean tus maestros en clase y en qué asignaturas?

10.- ¿Cómo tus maestros te ayudan a comprender mejor un tema? Describe algunas

21. ¿Tus maestros durante la clase conversan con ustedes o se dedica únicamente a la asignatura?

12.- ¿Has mejorado en tu nivel académico por la buena forma de exponer tus maestros los contenidos de la asignatura?

SI () NO ()

13.- ¿Consideras que la forma de dar clase, de tus profesores, es apropiada para aprender?

SI () NO ()

¿Qué te gustaría que hicieran de novedoso tus maestros?

14.- De tus maestros o maestras te gustan:

Sus actitudes ()

Sus buenas conductas ()

Su preocupación por ti ()

15.- Cuando tienes problemas:

Tu profesor/profesora te ayuda ()

Te remite al DOBE ()

Dialoga contigo ()

16.- ¿Qué te gustaría que tu maestro haga por ti cuando estás en apuros o tienes dificultades?

B. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y FAMILIA

17.- Cuando tus maestros detectan malas conductas en ti:

Llaman a tu padre/madre ()

Dialogan contigo ()

Te remiten directamente al DOBE ()

Te proponen trabajos extras ()

18.- ¿Consideras que el maestro es quien puede ayudarte en tus problemas en el colegio o escuela?

SI () NO ()

¿Por qué?

19.- Tus maestros se comunican con tus padres o representantes:

Cada mes ()

Cada trimestre ()

Cada quinquimestre ()

Cada semestre ()

Cuando tienes problemas personales ()

Cuando tienes problemas académicos ()

20.- ¿Crees que tus maestros deben intervenir cuando se presentan problemas familiares?

SI () NO ()

¿Por qué?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 3

❖ ENTREVISTA A AUTORIDADES.

A. IDENTIFICACIÓN:

1. Tipo de centro educativo, ubicación, edad, antigüedad, preparación académica y rol dentro de la institución:

El Lcdo. Javier Carrera es Vicerrector del colegio particular “Fernando Ortiz Crespo”, su edad está comprendida entre 31-40 años, con una antigüedad en el magisterio de 6 a 10 años, posee título de pregrado.

El Lcdo. Ernesto Toapanta es Director del Centro Educativo de Educación Básica “Pedro Luis Calero”, su edad está en de +50, con una antigüedad de +25 años en el magisterio fiscal, posee título de pregrado.

B. PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA Y ACTUALIZADA DEL CENTRO EDUCATIVO (PEI):

1. ¿Conoce usted el PEI de su institución?

El Lcdo. Javier Carrera manifiesta que sí y que la institución está trabajando en un nuevo PEI.

El Lcdo. Ernesto Toapanta expresa que si lo conoce.

2. ¿Qué modelo educativo-pedagógico que presenta el centro educativo bajo su dirección?

El Lcdo. Javier Carrera manifiesta que el modelo con el que trabaja la institución es el constructivista.

El Lcdo. Ernesto Toapanta expresa no recordarlo bien en ese momento pero que cree que es el constructivista.

3. ¿Participa, junto con los docentes en la Planificación Curricular de su centro?

Los dos directivos manifiestan que sí y que lo hacen junto con los docentes.

4. ¿Emplean los docentes estrategias para el desarrollo de sus clases?

Los directivos coinciden en señalar que los docentes si utilizan estrategias para el desarrollo de sus clases.

5. ¿Con qué modelo pedagógico se identifican los maestros y maestras su práctica docente?

El directivo de básica como de bachillerato opinan que se identifican con el modelo constructivista.

6. ¿Se proporciona actualización pedagógica hacia los docentes por parte de las autoridades del centro?

El directivo de bachillerato manifiesta que si proporcionan actualización pedagógica hacia los docentes. Esta capacitación la realizan al menos una vez por trimestre y en las áreas.

El directivo de básica expresa que no se proporciona capacitación pedagógica a los docentes porque son los docentes quienes deben preocuparse de su capacitación.

7. ¿Ha gestionado la Planta docente la capacitación respectiva?

El Lcdo. Carrera manifiesta que no lo han gestionado, no es necesario por cuanto las autoridades están al pendiente de esta capacitación y muchas veces se decide por consenso con los profesores.

El Lcdo. Toapanta nos dice que los docentes no la han gestionada, entonces se ve también despreocupación de parte de los maestros.

8. ¿Para su mejoramiento pedagógico se capacita usted y los maestros de la institución, por cuenta propia?

El directivo de bachillerato expresa que si se capacita por cuenta propia, al igual que los demás docentes; siempre estamos pendientes de mejorar pedagógicamente. El Javier Carrera nos comenta que personalmente está próximo a obtener su título de Maestría.

El directivo de básica manifiesta que sí se capacita por cuenta propia y que los maestros también lo están haciendo, aprovechando los cursos dictados por el Ministerio de Educación.

9. ¿Su capacitación pedagógica y la de los docentes de la institución la realiza en la línea del centro educativo; es decir toma en cuenta el modelo pedagógico planteado en el PEI y POA?

Los dos directivos coinciden en manifestar que tanto ellos como los docentes se capacitan en la línea del centro educativo.

El Lcdo. Carrera explica que los docentes y autoridades son parte del modelo pedagógico.

El Lcdo. Toapanta manifiesta que se toma en cuenta mucho lo que pide el Ministerio de Educación.

10. ¿Su actividad pedagógica, como profesional, y la de los docentes de la institución se encamina a los objetivos pedagógico – curriculares del centro educativo?

El Lcdo. Carrera dice que sí, que son ellos quienes elaboraron los objetivos por lo tanto trabajamos por conseguirlos.

El Lcdo. Toapanta expresa que tanto él como los docentes trabajan por la consecución de los objetivos institucionales.

C. PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE:

1. ¿Qué componentes posee la relación docente-estudiante?

Para el Lcdo. Carrera, la relación es básicamente académica y para el Lcdo. Toapanta relaciones son activas.

2. La sesiones de clase ¿quién las planifica?

Los directivos coinciden en explicar que las sesiones de clase las planifica cada uno de los docentes, no poseen una forma y base específica de planificación, la misma que queda a criterio de cada docente.

3. ¿Cree usted que emplean los docentes la Didáctica al impartir sus clases?

El Lcdo. Carrera manifiesta que los docentes utilizan recursos como el humano, actividades grupales, talleres, contenidos actualizados, no especifica los procesos utilizados.

Para el Lcdo. Toapanta los docentes si utilizan recursos básicos del aula, procesos inductivos y deductivos, actividades como juegos y contenidos de acuerdo a los establecidos por el Ministerio.

4. ¿Su interés por la labor educativa se centran en los postulados de alguna teoría o modelo pedagógico? ¿En qué modelo se centra?

El Lcdo., Carrera expresa que se basa en la teoría de Alexander Neill sobre felicidad y libertad.

Para el Lcdo. Toapanta su interés en la labor educativa se centra en el modelo socio crítico, donde relacionemos al estudiante con la realidad.

5. ¿Sus estudiantes han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes que practica, independientemente de si es o no el modelo que presenta el centro educativo?

Los directivos manifiestan que los estudiantes si han demostrado una elevación del nivel académico y afectivo por las prácticas docentes: En bachillerato sobre todo se han dado cuenta de esto, por los puntajes de los estudiantes.

6. ¿Considera que el modelo pedagógico que empleado por los docentes, es apropiado para el desarrollo de la educación de los niños o jóvenes?

Ambos directivos creen que sí. En básica creen que faltaría relacionarlo con el modelo socio crítico y en bachillerato creen que faltaría aplicar una evaluación diferenciada.

7. ¿Ha verificado que el modelo pedagógico empleado ha sido asimilado por sus estudiantes, mediante las demostraciones de sus relaciones interpersonales?

El directivo de bachillerato considera que si ha sido asimilado por los estudiantes, han aplicado el muestreo para verificarlo.

En básica también manifiesta que sí, pero que los estudiantes no tienen conocimiento del PEI, lo ha verificado por observación de los estudiantes.

8. ¿Qué componentes posee la relación del maestro con los estudiantes?

El directivo de bachillerato opina que los estudiantes imitan sus actitudes y que también solicitan mejoras.

El directivo de básica cree que los estudiantes imitan sus actitudes, a algunos les molesta su actitud, otros les reprochan sus actos y otros solicitan mejoras.

9. ¿Qué acciones se toman cuando detecta problemas en sus estudiantes?

El Lcdo. Carrera opina que se los remite al DOBE y que dialogan con los involucrados.

El Lcdo. Toapanta manifiesta que dialogan con los involucrados junto con la maestra de grado y dirección del plantel.

D. RELACIÓN ENTRE EDUCADOR Y PADRES DE FAMILIA:

1. ¿Cuáles son las acciones a realizar cuando detectan problemas conductuales en los estudiantes?

La autoridad de bachillerato manifiesta que lo remiten al DOBE y que se propone trabajos extra.

Para la autoridad de básica se dialoga con el estudiante.

2. ¿Considera que el padre de familia es quien puede proporcionarle información que le ayude a solucionar los problemas de los estudiantes?

Autoridades de básica y de bachillerato consideran que es el padre de familia quien puede proporcionar información que ayude a solucionar los problemas de los estudiantes, ya que la familia es la base fundamental dentro de la pirámide educativa.

3. ¿De qué depende la frecuencia con la que ven a los padres de familia?

En bachillerato manifiestan que depende de lo propuesto por el centro educativo, donde se ha establecido la entrega mensual de informes académicos y disciplinarios.

En básica expresa que depende del maestro y de lo propuesto por la institución. El maestro puede llamar al padre de familia cuando estime necesario. La institución ha establecido un horario de atención a padres, los días miércoles en la hora de recreo, además la entrega de reportes académicos y comportamentales se la realiza cada trimestre.

4. ¿Cree usted que el docente debe intervenir en casos de problemas familiares por diferentes motivos?

En bachillerato manifiesta su autoridad que sí, fundamentalmente cuando afectan la parte académica y de comportamiento.

Para la autoridad de básica, la respuesta es un rotundo no, los problemas familiares son de la familia. Con los padres de familia solamente se deben tratar problemas académicos y conductuales del estudiante.

ANEXO 4

❖ OBSERVACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

1. CRITERIOS A OBSERVAR

1.1. Explora saberes previos.

El 80% de los docentes de básica, exploran los conocimientos previos mediante interrogantes diversas sobre el tema de clase revisado el día anterior, más no de los conocimientos que el estudiante posee del tema a tratarse en esa clase. El 20% de los docentes no realizan la exploración de conocimientos previos.

El 10% de docentes de bachillerato exploran los conocimientos previos, solicitando la participación de los alumnos al contestar preguntas sobre los contenidos revisados anteriormente; el 90% de los docentes no realizan la exploración de conocimientos previos.

1.2. Entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema.

El 40% de los docentes de básica entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema.

El 60% de docentes de básica no generan interés ni logran conexión con el tema, quienes buscaban generar interés usan canciones, ejercicios físicos, que nada tiene que ver con el tema de clase.

El 10% de docentes de bachillerato entra en diálogo con los estudiantes generando interés y logrando conexión con el tema. La maestra de bachillerato que logró conexión con el tema de clase lo hizo a través de un video. El 90% de docentes de bachillerato no generan interés ni logran conexión con el tema, quienes buscaban generar interés usan canciones, ejercicios.

1.3. Propicia argumentos por parte de los estudiantes.

El 80% de los docentes de básica no propicia argumentos por parte de los estudiantes, no invitan a sustentar las respuestas de sus estudiantes, se conforman con un sí o con un no. Solamente el 20% de los docentes propician la argumentación por parte de los alumnos.

Los maestros de bachillerato, en un 80% no propician argumentos por parte de los estudiantes, pues los maestros entran inmediatamente al contenido del tema a tratarse en clase. El 20% de los maestros si propician el que sus alumnos opinen y con argumentos sobre el tema tratado.

1.4. Profundiza los temas tratados.

La totalidad de los docentes de básica, es decir, el 100% de ellos profundiza los temas de clase de forma expositiva, dedicando a esta parte la mayor parte de la hora de clase.

El 100% de los maestros de bachillerato profundizan los temas tratados, lo realizan en forma expositiva, acaparando la palabra toda la hora de clase.

1.5. Opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas.

El 80% de los docentes opera los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas; unos utilizan explicaciones y lecturas, otros textos, cuadernos de trabajo, mapas, o utilizan carteles, resúmenes y ejercicios, para desarrollar el tema. El 20% no lo hace pues se limita solamente a hablar.

Los docentes de bachillerato, en un 30% operan los contenidos teniendo en cuenta diferentes perspectivas, usan textos, ejercicios, videos, explicaciones. El 70% de los docentes no operan los contenidos de esta forma, se limitan a que solamente los escuchen hablar.

1.6. Realiza un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación.

70% de los docentes de básica realizan un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación de los mismos, aunque tan solo en el dominio reproductivo; el 30% de los docentes manejan los contenidos no permitiendo la asimilación.

Los maestros de bachillerato, en un 50% realizan un manejo ordenado de los contenidos permitiendo una asimilación, solamente el dominio se establece a nivel reproductivo y no productivo; el otro 50% no maneja los contenidos de forma ordenada ni permite la asimilación.

1.7. Contra argumenta, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados.

El 40% de los docentes de básica contra argumenta, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados, cuando los alumnos preguntas en forma espontánea; el restante 60%, no lo hace, pues no existe la oportunidad para que los estudiantes los planteen.

En cuanto a los docentes de bachillerato, tan sólo el 10% contra argumenta, contrasta o cuestiona planteamientos inadecuados por parte de sus alumnos; el 90% no lo hace pues sus alumnos se limitan a copiar resúmenes, no preguntan, ni tampoco los maestros preguntan si tienen alguna duda, a medida que avanzan en sus explicaciones.

1.8. Promueve el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social.

El 80% de los maestros y maestras de básica si promueven el desarrollo de valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social; se pudo evidenciar que existe respeto entre alumnos y hacia el maestro o maestra; el saludo a quien entra en el aula, el orden y aseo personal y del aula, etc. El 20% no los promueven, se concentran en los contenidos a desarrollar que dejan que sus alumnos salten sobre los asientos y no respeten el turno de la palabra.

El 90% de los maestros de bachillerato si promueve los valores éticos, personales e institucionales relacionados a la realidad educativa y social, por cuanto se pudo observar que existe respeto y consideración entre estudiantes y hacia el docente; la ayuda al que

más lo necesite (en uno de los años existen dos estudiantes con capacidades especiales a quienes inclusive los ayudan a ir al baño).

1.9. Considera las opiniones de sus estudiantes en la toma de decisión relacionados a situaciones de aula.

El 80% de los docentes no consideran las opiniones de los estudiantes en la toma de decisiones relacionados a situaciones de aula, todo el material y su disposición ya está determinado por el profesor o profesora; el 20% si considera estas opiniones y decidieron conjuntamente sobre la extensión y presentación de alguna tarea.

En cuanto a los profesores de bachillerato, el 90% no considera las opiniones de los estudiantes en la toma de decisiones relacionados a situaciones de aula, todo está organizado por el docente exclusivamente, los estudiantes aceptan las decisiones pasivamente. El 10% de los docentes si consideran las opiniones de los estudiantes, cuando forma grupos para el trabajo de investigación (tarea).

1.10. Reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, situaciones, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presenten.

El 70% de los docentes si reflexiona con sus estudiantes sobre discursos, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presenten; se puede comprobar cuando los chicos manifestaron que su compañero era bueno para el fútbol porque era negro, que le ha salido manchas en la cara porque su compañero se le acercó, o, que no se lleva con algún niño porque se ha de volver malcriado como él; que un compañero es gay porque se lleva solamente con niñas; el 30% de los docentes no realizan este tipo de reflexiones dejando a los chicos en sus ideas erradas.

Los docentes de bachillerato, el 30% si reflexionan con sus estudiantes sobre discursos, opiniones, actitudes, ejemplos estereotipados que se presentan, por ejemplo, cuando los estudiantes opinan que su compañera obtuvo buena nota porque no tiene nada más que hacer que estudiar. El 70% de los docentes no realizan reflexión alguna; por ejemplo cuando alguien opina que el profe le quiere a una alumna porque le llama Dianita, se queda callado y no reflexiona con sus alumnos sobre lo que implica esta aseveración.

1.11. Sintetiza los contenidos tomando en cuenta sus aportes y el de los estudiantes.

El 90% de los profesores de básica no sintetizan los contenidos teniendo en cuenta sus aportes y el de los estudiantes; no realizan una síntesis final de lo presentado en clase. El 10% si sintetiza los contenidos teniendo en cuenta los dos tipos de aportes, lo hace en forma verbal.

El 100% de los docentes de bachillerato no sintetizan los contenidos.

1.12. Transfiere los aprendizajes.

El 70% de los docentes de básica no realiza la transferencia de los aprendizajes ya que no hay aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones donde deba aplicar lo aprendido; todo el conocimiento se limita a la retención de conceptos básicos. El 30% de los maestros si realiza la transferencia de los aprendizajes cuando se realizan nuevos ejercicios, se elabora rimas o se formulan nuevas oraciones en clase.

Los docentes de bachillerato, en un 80%, no realizan la transferencia de los aprendizajes, es decir, no se busca que el estudiante aplique lo aprendido a nuevas situaciones; el 20% si realiza esta transferencia por medio de ejercicios en clase o declamando un poema.

1.13. Incorpora los aportes (saberes previos) de los estudiantes en su discurso durante toda la clase.

El 30% de los docentes de básica incorporan los aportes de los estudiantes en su discurso durante la clase, cuando retoman las palabras del estudiante para explicar un contenido; el 70% no los incorpora en toda la clase.

El 100% de los docentes de bachillerato no incorporan los aportes de los estudiantes en su discurso durante la clase.

1.14. Relaciona conexiones entre los temas tratados con experiencias del entorno socio cultural y educativo.

El 10% de los docentes realiza conexiones entre los temas tratados con experiencia del entorno socio-cultural y educativo cuando al hablar de Europa lo relaciona con los

familiares de los chicos que viven en diferentes países europeos; el 90% de los docentes no establece relaciones ni conexiones.

De los docentes de bachillerato, el 100% no realiza conexiones entre los temas tratados con experiencia del entorno socio-cultural y educativo.

1.15. Maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta.

El 100% de los docentes de básica y de bachillerato maneja la diversidad con una mirada crítica, reflexiva y abierta; realiza críticas sin juzgar al estudiante, respetándolo como persona.

1.16. Recibe equitativamente las intervenciones de los estudiantes.

El 80% de los docentes si recibe equitativamente las pocas intervenciones de los estudiantes; el 20% no las recibe equitativamente y cede la palabra a los mismos chicos.

Las escasas intervenciones de los estudiantes de bachillerato, son recibidas equitativamente por los docentes, en un 90%. El 10% de los docentes no las recibe equitativamente, contesta la misma persona siempre.

1.17. Promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados generando debate con los estudiantes.

El 90% de los maestros de básica no promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados, ni generan debate con los estudiantes. El 10% de los docentes si la promueve cuando son los niños quienes analizan los ejercicios realizados en el pizarrón y determinan si están correctamente resueltos.

El 100% de los docentes de bachillerato no promueve la discusión y análisis de los contenidos presentados, ni generan debate con los estudiantes.

1.18. Promueve una comunicación asertiva.

El 20% de los docentes de básica promueven una comunicación asertiva, atiende y se interesa por lo que se desarrolla en clase; el 80% no la promueven ya que la pasividad por parte de los estudiantes es lo que sobresale en clase, no existe interacción, alumno-maestro; el alumno no atiende en clase y se entretiene en otras cosas.

El 100% de los docentes de bachillerato no promueve una comunicación asertiva, la actitud de los estudiantes es pasiva, los pocos inquietos o que están aburridos encienden celulares, escuchan música a lo que la profesora les reta y requisita equipos.

1.19. Tiene un trato horizontal con los estudiantes.

El 100% de los docentes de básica y de bachillerato tienen un trato horizontal con sus estudiantes, no existen preferencias hacia ninguno de los alumnos o alumnas.

1.20. Selecciona técnicas pertinentes.

El 20% de los profesores de básica seleccionaron técnicas pertinentes como el trabajo grupal o ejercicios individuales; el 80% no las seleccionó en forma pertinente ya que debían buscar técnicas más participativas y menos expositivas.

Los docentes de bachillerato, en un 90% no seleccionaron técnicas pertinentes y en un 10% las seleccionaron en forma pertinente por cuanto eligieron técnicas que permitían la participación activa de los alumnos.

1.21. El clima de la clase ha sido distendido.

En el 100% de las clases de básica, el clima en el que se han desarrollado ha sido distendido.

En bachillerato, el clima de la clase ha sido distendido en un 60% y no ha sido distendido en un 40%, pues, se siente un clima de cohibición por parte de los estudiantes.

1.22. Evalúa los conocimientos impartidos al finalizar la clase.

El 20% de los docentes de básica evalúan los conocimientos al finalizar la clase, recoge los trabajos (oraciones y ejercicios) realizados en clase; el 80% no los evalúa.

El 100% de los docentes de bachillerato no evalúa los conocimientos al finalizar la clase.

2. Recursos didácticos privilegiados

El 80% de los docentes de básica privilegian los textos escolares y la clase magistral como recurso didáctico; el 10% privilegian las situaciones problema y modelaciones y el otro 10% los ideogramas. En un 100%, los materiales utilizados en clase están libres sesgos y de estereotipos de género.

De los docentes de bachillerato, el 90% privilegian los textos escolares y la clase magistral como recurso didáctico y el 10% privilegian las situaciones problema y modelaciones. El 100% de los materiales utilizados en clase están libres de sesgos y de estereotipos de género.

3. Propósito de la clase:

El 80% de los docentes de básica priorizan en sus clases el proporcionar información, tan sólo el 20% priorizan la formación de instrumentos y operaciones mentales.

El 90% de los docentes de bachillerato priorizan en sus clases el proporcionar información y el 10% priorizan la formación de instrumentos y operaciones mentales.

4. El rol del docente

El 80% de los profesores de básica tienen un rol Maestro centrista y el 20% asumen un rol Mediador-directivo.

El 90% de los docentes de bachillerato tienen un rol Maestro centrista y el 10% asume el rol Mediador-directivo.

5. Rol del estudiante

La participación en clase, por parte de los estudiantes de básica es en un 30% medianamente participativa y en un 70%, poco participativa.

La participación de los estudiantes de bachillerato es en un 90% poco participativa y en un 10% medianamente participativa.

6. De acuerdo a la clase dada determine el modelo pedagógico presentado.

El 80% de los docentes de básica presentan un modelo pedagógico tradicional, ya que su propósito es lograr el aprendizaje mediante la transmisión de informaciones, donde el estudiante es un receptor pasivo de contenidos, debiendo memorizarlos para luego repetirlos; el docente es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje.

El 20% de los docentes de básica tienden hacia un modelo constructivista por cuanto consideran al alumno como agente activo de su propio aprendizaje; el maestro es un

facilitador del aprendizaje porque propone experiencias, contenidos, materiales, adecuadamente planificados, para contribuir que el alumno aprenda.

El 90% de los docentes de bachillerato presentan un modelo pedagógico tradicional y el 10% tienden hacia un modelo constructivista que favorezca la memoria comprensiva, donde el alumno trabaje activamente y el maestro dirija el aprendizaje.

ANEXO 5

❖ FOTOGRAFÍAS: CLASES EN EDUCACIÓN BÁSICA Y BACHILLERATO



Imagen 1: Clase de Lengua en Sexto Año "B"



Imagen 2: Clase de Estudios Sociales en Cuarto Año "B"



Imagen 3: Clase de Lengua en Cuarto Año "A"



Imagen 4: Clase de Inglés en Quinto Año "B"



Imagen 5: Clase de Ciencias Naturales en Noveno Año



Imagen 6: Clase de Lengua en Noveno año



Imagen 7: Clase de Lengua en Séptimo año “B”



Imagen 8: Clase de Ciencias Naturales en Quinto año “B”



Imagen 9: Clase de Biología en Segundo de bachillerato



Imagen 10: Clase de Investigación en Segundo de bachillerato



Imagen 11: Clase de Cívica en Segundo de bachillerato



Imagen 12: Clase de Historia en Primero de bachillerato



Imagen 13: Clase de Economía en Tercero de bachillerato



Imagen 14: Clase de Educación Sexual en Tercero de bachillerato



Imagen 15: Clase de Química en Primero de bachillerato



Imagen 16: Clase de Educación Ambiental en Primero de bachillerato



Imagen 17: Clase de Literatura en Primero de bachillerato



Imagen 18: Clase de Matemática en Primero de bachillerato

ANEXO 6

❖ CERTIFICACIONES



“ FERNANDO ORTIZ CRESPO ”

Zámbiza, 09 de Mayo del 2011.

A petición verbal de la interesada, la suscrita Rectora del Colegio “Fernando Ortiz Crespo”

CERTIFICADO

Que, la Lcda. **Jimena Marisol Sarauz Estévez**, con cédula de identidad No. 100170673-6 aplicó en esta institución, los instrumentos de investigación, entrevista, encuestas y fichas de observación de clase; a fin de que desarrolle su Tesis de Grado, previa a la obtención del Título de Magister en Pedagogía.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

Atentamente;



Lcda. Lida Tinitana Ludeña
RECTORA.



COLEGIO FERNANDO ORTIZ CRESPO
RECTORADO
Zámbiza Ecuador

COLEGIO
FERNANDO
ORTIZ
CRESPO

Calle : Quito y Sucre esq.
E- mail : Colegio_foc@hotmail.com

Tel: 2886 - 549



**CENTRO EDUCATIVO DE EDUCACION GENERAL BÁSICA
"PEDRO LUIS CALERO"
ZÁMBIZA**

Zámiza, a 10 de mayo de 2 011

A petición verbal de la interesada, el suscrito Director del Centro Educativo "Pedro Luis Calero".

C E R T I F I C A

Que, la Licenciada Jimena Marisol Saráuz Estévez, con C. I. 100170673-6 , aplicó en esta institución, los instrumentos de investigación: entrevistas, encuestas y fichas de observación de clase; a fin de que desarrolle su Tesis de Grado, previa a la obtención del título de Magíster en pedagogía.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

Atentamente,

Edgar Ernesto Toapanta Tufiño
DIRECTOR

